



Facultad de
Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

2018/2019

DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA

SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION WITH HIGH INTELLECTUAL ABILITIES: INTERVENTION PROPOSAL IN THE CLASSROOM

Autora: Laura Gómez López

Directora: Teresa Gallego Álvarez

Julio 2019

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

ÍNDICE

RESUMEN	3
ABSTRACT	3
1. INTRODUCCIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO	5
2.1 Conceptualización del término de altas capacidades intelectuales	6
2.2 Características socioemocionales de los alumnos con altas capacidades intelectuales	11
2.3 Importancia de trabajar el desarrollo socioemocional con los alumnos de altas capacidades intelectuales	13
2.4 Conceptualización del término “inteligencia emocional”	14
2.5 Principales modelos de inteligencia emocional.....	17
2.6 Importancia de la inteligencia emocional y papel de la escuela en su fomento.....	20
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA	21
4. OBJETIVOS.....	26
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	26
5.1 Descripción y justificación de la propuesta.....	26
5.2 Metodología	30
5.3 Temporalización	30
5.4 Descripción de las actividades.....	31
5.5 Evaluación	36
6 CONCLUSIONES	37
7 REFERENCIAS.....	39
8 ANEXOS	43
ANEXO 1	43
ANEXO 2.....	43
ANEXO 3.....	44
ANEXO 4.....	46
ANEXO 5.....	50
ANEXO 6.....	52
ANEXO 7.....	55
ANEXO 8.....	56
ANEXO 9.....	59
ANEXO 10.....	60

RESUMEN

Los alumnos identificados con altas capacidades intelectuales presentan una serie de necesidades emocionales que, si no son atendidas desde la escuela, pueden condicionar su desarrollo socioemocional. Es por esto que el objetivo principal del presente trabajo está orientado a plantear una propuesta de intervención dirigida a favorecer la inteligencia emocional de un alumno de 5 años de Educación Infantil de un colegio concertado de Santander, quien ha sido identificado recientemente con alta capacidad. Para ello, a la hora de diseñar las actividades, se han tomado como referencia, por un lado, el Modelo de Enriquecimiento para Toda la Escuela de Renzulli, por ser un modelo que parte del interés del niño e incluye en el proceso de intervención a los compañeros del alumno identificado; y, por otro, algunas de las variables socioemocionales planteadas en el modelo mixto de inteligencia emocional de Goleman, por ser uno de los que más popularidad goza en el ámbito educativo. Estas variables son: la percepción, expresión y regulación emocional, la empatía y las habilidades sociales. Finalmente, si bien se destaca como limitación principal de este trabajo el tiempo establecido para la puesta en práctica de la propuesta, uno de los aspectos positivos que sí se ha podido constatar tras el desarrollo de la misma es el interés que ha mostrado el alumno de alta capacidad por las actividades.

Palabras Clave: altas capacidades intelectuales, inteligencia emocional, desarrollo socioemocional, Educación Infantil, propuesta de intervención.

ABSTRACT

Students identified with high intellectual abilities present a series of emotional needs that, if not addressed by the school, can condition their socio-emotional development. That is why the main objective of this work is create an intervention proposal aimed at stimulate the emotional intelligence of a 5-year-old student in Early Childhood Education at a Santander-based concerted school, who has recently been identified as highly qualified. To do so, when designing the activities, on the one hand the Renzulli Schoolwide Enrichment Model was taken as a reference, as it is a model that starts from the child's interest and includes in the intervention process the partners of the identified student; and, on the other hand, some of the socio-emotional variables proposed in the mixed model of Goleman's emotional intelligence were also taken as reference, for being one of the most popular in the educational field.

These variables are: perception, expression and emotional regulation, empathy and social skills. Finally, although the time established for the implementation of the proposal stands out as the main limitation of this work, one of the positive aspects that has been observed after the development of the proposal is the interest shown by the high capacity student for the activities.

Key words: high intellectual abilities, emotional intelligence, socio-emotional development, Early Childhood Education, intervention proposal.

1. INTRODUCCIÓN

El constructo referido a las “altas capacidades intelectuales” es un fenómeno complejo que dista de la mera concepción de poseer un cociente intelectual superior a 130, sino que en él se encuentran entrelazadas una serie de características ligadas no solo a la complejidad cognitiva sino también a la emocional, aspectos que provocan que las personas identificadas bajo este concepto experimenten, con una mayor intensidad, sus vivencias emocionales (Patti, Brackett, Ferrándiz y Ferrando, 2011). De este modo, y como fruto de estas características, los niños de altas capacidades, lejos de ser unos alumnos que por su condición no requieren de ningún tipo de ayuda para favorecer su desarrollo (pensamiento que impera en muchos contextos, incluido en ocasiones el educativo), presentan una serie de necesidades socioemocionales ligadas a su desarrollo disincrónico a las que la escuela (y, por supuesto, la familia) debe otorgar una respuesta lo más tempranamente posible; una respuesta orientada a trabajar cuestiones como la percepción, la expresión y la regulación emocional o, también, aspectos como la empatía o las habilidades sociales con el fin de garantizar el desarrollo óptimo del ámbito socioemocional .

Es por esto que, bajo esta perspectiva planteada y tras realizar un breve análisis sobre el marco conceptual referente a las altas capacidades intelectuales y, también, al de la inteligencia emocional (describiendo, entre otros aspectos, algunos de los modelos que explican ambos conceptos, las características socioemocionales que presentan estos niños o el papel que tiene la escuela en el fomento de la inteligencia emocional de estos alumnos), en el presente trabajo se pretende mostrar una propuesta de intervención orientada a satisfacer, dentro del horario lectivo y junto con el resto de

compañeros de aula, las necesidades emocionales de un niño de 5 años de Educación Infantil de un colegio concertado de Santander, alumno que ha sido identificado recientemente con altas capacidades intelectuales. Las actividades planteadas en la propuesta han sido diseñadas tomando como referencia el Modelo de Enriquecimiento para Toda la Escuela propuesto por Renzulli y algunas de las variables del modelo mixto de inteligencia emocional propuesto por Goleman. A partir de la realización de estas actividades en el aula, se ha pretendido valorar si existe una evolución en los alumnos, especialmente en el de alta capacidad, con respecto a cada una de las variables socioemocionales abordadas; de modo que el docente observe actitudes en el alumno que indiquen que ha alcanzado los objetivos establecidos en la propuesta.

2. MARCO TEÓRICO

Actualmente, cuando hablamos del término de “altas capacidades” no podemos ofrecer una definición exacta del mismo, puesto que esta va a depender del modelo explicativo que tomemos como referencia para conceptualizarlo (Puente y García, 2019). Sin embargo, y de una manera no del todo acertada, resulta frecuente escuchar como sinónimos de este constructo las palabras “superdotado” o “talento” para referirnos a aquellas personas que destacan en una o varias disciplinas (académica, artística, etc.), palabras que tienen sus correspondientes matices. Es por esto que resulta necesario conocer, especialmente en el ámbito educativo, en qué consiste realmente este concepto de alta capacidad con el fin de proporcionar una respuesta educativa que abarque tanto el ámbito intelectual como el socioemocional, ya que esto nos alejará de posicionarnos ante concepciones erróneas que impidan el desarrollo de las capacidades de estos alumnos (Puente y García, 2019). Y es precisamente en el ámbito socioemocional de los alumnos de altas capacidades en el cual se centrará la atención del presente trabajo.

A raíz del surgimiento en 1990 de los primeros modelos científicos que evaluaban la inteligencia emocional, surgió el interés por valorar en qué nivel se presentaba esta en los alumnos de altas habilidades (Patti *et al.*, 2011). Siguiendo las ideas de estos autores, por aquel entonces, personalidades

como Mayer, Perkins, Caruso y Salovey comenzaron a investigar la posible relación que existía entre los términos “inteligencia emocional” y “superdotación emocional”, este último concepto acuñado por Dabrowski en 1964; observando si la inteligencia emocional de los alumnos con altas habilidades era diferente a la presentada por los alumnos con habilidades medias. De este modo, en el presente trabajo se aludirá, por un lado, a la idea referente a qué se entiende actualmente por altas capacidades intelectuales, a las características, dificultades y necesidades socioemocionales que presenta este tipo de alumnado y a la respuesta educativa que puede ofrecérseles desde la escuela en relación a este ámbito (aspecto ligado al fomento de la inteligencia emocional desde un ámbito de educación inclusiva); para, posteriormente, concretar el concepto de inteligencia emocional, haciendo referencia a algunos de los modelos que lo explican, a su importancia y sus implicaciones educativas, así como al papel que tiene la escuela en el fomento de la misma. Desde esta perspectiva planteada se pretende alcanzar un conocimiento teórico general de los conceptos de altas capacidades intelectuales y de inteligencia emocional, destacando la importancia que tiene fomentar el desarrollo de esta última en el alumnado con altas capacidades intelectuales.

2.1 Conceptualización del término de altas capacidades intelectuales

Tal y como señala Albes *et al.* (2013), el término de altas capacidades está ligado al de inteligencia. Hace algunos años esta era considerada desde un punto de vista psicométrico, desde el cual era determinada por una serie de test que daban como resultado una cantidad numérica, denominado cociente intelectual. Sin embargo, la evolución que ha tenido lugar durante los últimos años en el campo de estudio de la inteligencia ha provocado que esta perspectiva psicométrica haya quedado obsoleta, entendiendo actualmente el concepto de inteligencia desde un punto de vista más “dinámico, cambiante y desarrollable a lo largo de la vida” que se ve influenciado por factores genéticos, personales y ambientales (Albes *et al.*, 2013, p.10). Por lo que, y tal como señala Barocio (2016, p.129), el término alta capacidad puede definirse como “una característica multidimensional y dinámica” que va más allá de poseer un cociente intelectual superior a la media.

Sin embargo, la existencia actual de una amplia diversidad de modelos y teorías explicativas en torno al concepto de altas capacidades hace que, lejos de ser un término consensuado entre la comunidad científica, se convierta en un concepto para el que no existe una definición universal (Barrera, Durán, González y Reina, 2008). De esta manera, hoy en día encontramos diversos términos que, presentando diferentes matices, se utilizan indistintamente para referirse al alumnado que presenta altas capacidades intelectuales. Según Albes *et al.* (2013) y Castro (2008), algunos de estos términos son: superdotado, talento y precoz. Veamos en qué se diferencian cada uno de ellos:

1. **Superdotado.** Se entiende por superdotado aquella persona que presenta un alto nivel de recursos en todas sus capacidades intelectuales (lógica, lingüística, espacial...). De este modo, los niños superdotados muestran un “elevado nivel de eficacia en cualquier forma de procesamiento y gestión de la información” (Albes *et al.*, 2013, p. 11).
2. **Talento.** Este término hace referencia a aquellas personas que se caracterizan por destacar en un área o campo específico. De este modo, pueden presentar un alto rendimiento en un ámbito determinado y, al mismo tiempo, mostrar dificultades en otros. Además, dentro de este término, pueden distinguirse, según Castelló y Battle (1998), los talentos simples y múltiples (en áreas como, la lógica, la verbal, la social...) y los talentos complejos (donde se produce una combinación del talento artístico-figurativo y del académico, presentado por aquellos alumnos que muestran una alta capacidad para asimilar información y tener un alto rendimiento escolar).
3. **Precoz.** Es el término utilizado para referirse a aquellos niños que muestran un ritmo de desarrollo evolutivo más rápido en una o varias áreas en comparación con el resto de niños de su misma edad, pudiendo mantenerse o no esa habilidad tras consolidarse su madurez. La precocidad suele ser un indicador presentado por los niños con altas capacidades, pero no tiene por qué aparecer siempre. De esta manera, y tal y como indica Campo (2016, p.47), “no todos los superdotados son precoces, ni todos los niños precoces son superdotados a lo largo de su desarrollo”.

Una vez establecida una aclaración terminológica sobre algunos de los términos que comúnmente se utilizan para hacer referencia a los alumnos con altas capacidades intelectuales, conviene señalar que en el presente documento se utilizará el concepto de altas capacidades para referirnos a aquellos niños que destaquen por encima de la media en alguna o varias disciplinas, como la académica, la artística, etc.

Por otro lado, y tal como se ha señalado anteriormente, existe una amplia diversidad de modelos o teorías que intentan ofrecer una explicación sobre las altas capacidades intelectuales. De este modo, siguiendo las ideas de Izquierdo (1990) y Albes *et al.* (2013), encontramos modelos que se basan en las capacidades, como el modelo de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1984); en el rendimiento, como el Modelo de Enriquecimiento Triádico o de los Tres Anillos propuesto por Renzulli (1994), en los componentes cognitivos, como la Teoría Triárquica de la Inteligencia y Pentagonal de la superdotación de Stenberg (1986; 1993); y modelos socioculturales, como el de la Interdependencia Triádica de Mönks (1992). Sin embargo, en el presente trabajo únicamente se destacarán el Modelo de Enriquecimiento Triádico de Renzulli y el Modelo Tripartito sobre la alta capacidad, propuesto por Pfeiffer. El primero por ser uno de los que más repercusión ha tenido en el estudio de las altas capacidades intelectuales (Sánchez López, 2006), así como “uno de los modelos más aplicados en el ámbito educativo” (Castro, 2008, p.166). Mientras que el segundo por ser una teoría que intenta reconciliar, en palabras del propio autor, las diferentes posturas y modelos ofrecidos en torno al concepto de altas capacidades, además de ser un modelo orientado especialmente a la práctica educativa (Pfeiffer, 2015).

1. Modelo de Enriquecimiento Triádico o de los Tres Anillos de Renzulli (1994)

Este modelo basado en el rendimiento fue impulsado por Joseph Renzulli quien, para explicar el concepto de superdotación, incorpora elementos psicológicos o de la personalidad. De este modo, el autor señala que para poder hablar de superdotación deben combinarse tres variables, las cuales deben presentarse de forma simultánea y, por tanto, ser interdependientes entre sí: una capacidad intelectual superior a la media, tener

una alta motivación o compromiso con la tarea (lo cual implica perseverancia a la hora de realizar la misma) y poseer un alto nivel de creatividad o pensamiento divergente (Campo 2016; Albes *et al.*, 2013; Castro, 2008). En el ANEXO 1 puede encontrarse una imagen que representa las ideas de este modelo.

De este modo, puede apreciarse que este autor va más allá de considerar superdotado a aquel alumno que posea un cociente intelectual por encima de la media sino que, para su identificación, “deben incluirse tanto elementos psicométricos como elementos más subjetivos como la producción o la motivación hacia la tarea” (Sánchez López, 2006). Por lo que, para Renzulli, la persona que mejor representaría el término de superdotación no es aquella que presenta un alto cociente intelectual (a la que denominaría como “superdotado académico”) sino aquella persona creativa y productiva que se dirige hacia las cuestiones o dilemas reales (Campo, 2016).

Finalmente, resulta necesario destacar un último aspecto sobre este modelo. Actualmente, en la mayor parte de las Comunidades Autónomas españolas este suele utilizarse como un modelo definitorio o de identificación de la alta capacidad, hecho que, al tratarse realmente de un modelo de intervención, provoca que se excluya del apoyo educativo a algunos de los perfiles de alumnos de alta capacidad por considerar que no presentan alguna de las tres variables que predice este modelo (Altas capacidades y Talentos, 2016). Por lo que, tal y como se indica en esta fuente bibliográfica citada (la cual se respalda en las afirmaciones otorgadas por el propio Centro de Renzulli para el desarrollo del Talento), estamos siendo testigos de una interpretación errónea del modelo de los Tres Anillos de Renzulli, lo que conlleva como consecuencia negar la respuesta educativa a muchos de los alumnos que, aun siendo de alta capacidad, no se les considera como tal por la mala aplicación de este modelo.

2. Modelo tripartito sobre la alta capacidad de Pfeiffer

Tal y como se ha señalado anteriormente, este modelo está orientado hacia la práctica y surge con la intención de ofrecer a los profesionales del ámbito educativo diferentes perspectivas para “definir y conceptualizar la alta

capacidad” (Pfeiffer, 2015, p.70). Es decir, el objetivo de este modelo se centra en ofrecer alternativas que permitan identificar a los diferentes tipos de estudiantes que presentan alta capacidad, no solo a aquellos que poseen un cociente superior a la media. De este modo, Pfeiffer plantea tres perspectivas, que pueden complementarse entre sí, a partir de las cuales conceptualizar las altas capacidades intelectuales: la alta capacidad observada desde la lente de la alta inteligencia, la alta capacidad observada desde la lente de los logros sobresalientes y la alta capacidad vista desde la lente del potencial para rendir de manera excelente. (Pfeiffer, 2015).

Desde la perspectiva de la **alta inteligencia**, los profesionales educativos, para identificar a los alumnos con alta capacidad, aplican test de inteligencia, los cuales permiten medir las puntuaciones de cociente intelectual presentadas por un alumno. Es decir, estos determinan si las capacidades cognitivas de un estudiante son superiores a la media presentada por alumnos de su misma edad.

En segundo lugar, desde la lente de **los logros sobresalientes**, Pfeiffer señala que las puntuaciones obtenidas a través de un test de inteligencia no son suficientes para identificar al alumnado de alta capacidad. De este modo, esta perspectiva proclama no solo la importancia de la habilidad general sino, también, la importancia de medir la creatividad, así como aquellas habilidades específicas y características de la personalidad: como la pasión, la motivación, el impulso o la persistencia (Pfeiffer, 2013; Pfeiffer, 2015). De este modo, plantea que uno de los elementos clave para la identificación de estos alumnos se basa en el “desempeño académico real” que tengan los mismos en el contexto escolar, desempeño medido a través de las calificaciones proporcionadas por los maestros o por medio de las observaciones realizadas por parte de estos y por los familiares del alumno, entre otros recursos.

Por último, la tercera perspectiva hace referencia a la alta capacidad vista desde la lente del **potencial para la excelencia**. Desde este punto de vista se intenta identificar a aquellos estudiantes que, por unos motivos u otros, no han tenido un ambiente estimulador que les haga desarrollar sus habilidades intelectuales pero que, sin embargo, parecen mostrar algún indicio de alta capacidad. Por lo que estamos ante una perspectiva en la que la identificación de estos alumnos se basa en la predicción que el maestro realiza

en función de lo que observa de ellos en el aula, ya que tanto su desempeño académico como el mostrado en los test de inteligencia suele ser bajo o moderado. De este modo, el autor señala que, si se proporcionan las condiciones adecuadas a estos alumnos (tanto en el contexto escolar como en el familiar), estos acabarán asemejándose a aquellos identificados por las otras dos perspectivas señaladas anteriormente (Pfeiffer, 2015).

2.2 Características socioemocionales de los alumnos con altas capacidades intelectuales

Una vez abordado el término de altas capacidades, así como algunos de los modelos que lo conceptualizan, resulta necesario señalar las características socioemocionales que presentan estos alumnos. Si bien no se persigue ofrecer una visión hegemónica de este colectivo, pues cada persona es única y tal como se desprende del modelo de Pfeiffer existen diferentes perfiles de alumnado que presenta altas capacidades intelectuales, lo que sí se pretende reflejar son algunos aspectos socioemocionales generales que presenta este alumnado.

Siguiendo las ideas de Campo (2016), fue Dabrowski en 1964 quien introdujo algunas de las características emocionales de estos niños, rasgos que fueron corroborados tiempo después por otros autores como Silverman (1994) y Clark (2008). Entre ellos cabe destacar: la intensidad emocional, el perfeccionismo, el elevado sentido de la justicia o la alta sensibilidad hacia, por ejemplo, los sentimientos de los demás. Todos estos rasgos mencionados, junto a otros, fueron enmarcados por Dabrowski bajo el concepto de sobreexcitabilidad emocional, término que, según Patti *et al.* (2011), parece estar presente en mayor proporción en los alumnos con alta capacidad intelectual. De este modo, estos niños viven las diferentes emociones de manera muy profunda; suelen tener preocupaciones tempranas por cuestiones como la muerte; son muy sensibles a aspectos que para otros niños de su edad pueden pasar desapercibidos; y suelen ser muy críticos ante cualquier tipo de injusticia que perciban, así como consigo mismos. Este último hecho les lleva a ser muy perfeccionistas y, por tanto, a generar altas expectativas sobre ellos, expectativas, en ocasiones, poco realistas que les son difíciles conseguir. Además, y relacionado con este aspecto, suelen ser poco tolerantes a la

frustración por lo que, si no consiguen realizar una tarea o actividad de la forma que esperan, ese afán perfeccionista y poco tolerante a la frustración puede acabar siendo perjudicial para ellos, repercutiendo “directamente no solo en su auto-concepto y en su autoestima” (Fernández y Sánchez, 2011, p. 19) sino, también, en el establecimiento de relaciones sociales, ya que ese perfeccionismo puede ser exigido, además, al resto de sus compañeros (Campo, 2016). Así mismo, y tal como se ha mencionado anteriormente, suelen percibir con facilidad las necesidades de los demás, presentando, en general, buenas habilidades sociales; en cambio, suelen preferir estar con niños más mayores que ellos o, incluso, con adultos, puesto que consideran que estos “les pueden aportar mucho más que sus iguales en edad cronológica” (Fernández y Sánchez, 2011, p. 18). Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, no se puede ofrecer una visión generalizada puesto que, tal y como comenta Chan (2008) citado por Campo (2016), dependiendo del perfil de superdotación que muestre el alumno, este mostrará un nivel diferente de desempeño de las habilidades sociales. De este modo, podemos encontrar alumnos de altas capacidades que sí están realmente interesados en establecer relaciones con el resto de sus compañeros y que, además, son bien aceptados por ellos; alumnos de altas capacidades que no sienten ningún interés en establecer relaciones con sus iguales y tienden a aislarse; o niños que, teniendo el interés de relacionarse, se sienten rechazados por sus compañeros. Sin embargo, una característica que sí suele ser común en estos alumnos es la soledad, tienden a aislarse en situaciones puntuales (o de manera permanente) para disfrutar de algún juego o actividad que les interesa, aún cuando son bien aceptados por sus compañeros (Fernández y Sánchez, 2011; Campo, 2016).

Por otro lado, otra característica que presentan estos alumnos es la denominada asincronía afectivo-emocional. La asincronía es definida como “la discordancia entre la edad mental y la edad cronológica de la persona, lo cual provoca una serie de dificultades añadidas a quien la sufre” (Campo, 2016, p. 97). Si bien diferentes autores han ido definiendo los distintos tipos de asincronías o disincronías que pueden presentar estos alumnos, nos remitiremos a aquellas propuestas por Terrasier (1994), citado por Albes *et al.* (2013), quien fue la primera persona en proponer este concepto. Este autor

distingue entre la asincronía social y la interna. La primera está relacionada con el hecho comentado anteriormente de que estos alumnos, debido a su superioridad intelectual, suelen evitar relacionarse con niños de su misma edad, prefiriendo establecer relaciones con niños de edad cronológica superior que se asemejen a dicho nivel intelectual. Por su parte, la asincronía interna está relacionada con las discrepancias existentes entre su nivel intelectual y el desarrollo psicomotor o el afectivo-emocional. Este último aspecto puede reflejarse de manera clara en las expectativas que, como adultos, depositamos en estos niños, esperando una madurez emocional y social sujeta al desarrollo intelectual que presentan. Sin embargo, ante ciertas situaciones, los adultos encuentran que, como niños que son, presentan comportamientos típicamente infantiles (Campo, 2016).

2.3 Importancia de trabajar el desarrollo socioemocional con los alumnos de altas capacidades intelectuales

Una vez abordadas algunas de las características socioemocionales de los alumnos con altas capacidades intelectuales, resulta necesario señalar si estos rasgos que muestran estos alumnos les predisponen a presentar mayores dificultades en el ámbito social y emocional. A lo largo de los años, se han mantenido una serie de mitos en torno a este colectivo basados en la creencia de que, por el hecho de poseer un alto potencial, estos niños no necesitarían ayuda a la hora de relacionarse de manera adecuada con los demás o a la hora de aprender, puesto que se sobreentendía que lo harían igual o mejor que los alumnos con habilidades medias (Barocio, 2016). Por otro lado, también han existido y existen estudios que adoptan posturas contrapuestas, posturas relacionadas con la idea de que estos alumnos están mal adaptados o que muestran problemas o desajustes emocionales (Patti *et al.*, 2011). Sin embargo, otras investigaciones, como la realizada por Chan (2003) citado por Patti *et al.* (2011), señalan que estos alumnos presentan mayores puntuaciones en los test en los que se mide las habilidades sociales y el manejo de las emociones; es decir, se perciben a sí mismos con mayores competencias socioemocionales que sus homólogos con habilidades medias. Por lo que el hecho de “poseer una alta capacidad no supone la existencia de problemas de tipo emocional” (Albes *et al.*, 2013, p.23) como venían

argumentando estudios anteriores. Sin embargo, esta última afirmación no es razón suficiente para obviar las necesidades emocionales de estos alumnos, puesto que, siguiendo las ideas de Ferrando *et al.* (2010) citado por Patti *et al.* (2011), la experiencia muestra que, a pesar de que estos niños se perciban a sí mismos como competentes en el ámbito socioemocional, paralelamente, sus familiares se muestran preocupados por este mismo ámbito. Por lo que, si bien no tienen por qué mostrar mayores dificultades que sus homólogos con habilidades medias, sí presentan una serie de necesidades que han de ser atendidas en el contexto escolar y familiar.

Siguiendo las ideas de Albes *et al.* (2013) y Barocio (2016), desde la escuela debe ofrecerse una respuesta educativa que preste atención al desarrollo disincrónico de estos niños, en especial, al referente al ámbito socioemocional. Esto se debe a que, si no se le otorga la suficiente atención, pueden empezar a mostrar dificultades en las relaciones sociales o, incluso, afectar a su rendimiento académico (aspectos que se incrementan en el caso de que estos alumnos muestren rasgos de personalidad más específicos, como la tendencia al aislamiento). De este modo, resulta importante orientar la respuesta educativa de estos alumnos desde un enfoque en el que se potencie el ámbito socioemocional (ligado al concepto de inteligencia emocional que se explicará posteriormente), trabajando aspectos como la percepción y la expresión de las emociones, el autoconcepto o la autoestima por medio de actividades motivadoras, enriquecedoras y sujetas a su nivel intelectual; actividades que les permitan, a su vez, conocerse a ellos mismos y a los demás, de manera que se potencien, también, sus habilidades sociales (el trabajo en equipo, la asertividad, etc.). Y todo ello desde un marco de educación inclusiva; es decir, desde un marco en el que todas y cada una de las actividades sean propuestas para todo el alumnado ya que, tal y como indican Albes *et al.* (2013, p.46), “las medidas educativas [adoptadas] para el alumnado con altas capacidades son también beneficiosas para el resto de sus compañeras/os”.

2.4 Conceptualización del término “inteligencia emocional”

En el apartado anterior se remarca la necesidad de abordar el desarrollo socioemocional de los alumnos con altas capacidades de manera conjunta con

los ámbitos cognitivo y social. Este aspecto se debe principalmente al hecho de que, cada vez más, las investigaciones están mostrando “la importancia e influencia que tienen las emociones en el desarrollo cognitivo” (Albes *et al.*, 2013, p.23). De este modo, desde hace dos décadas se aboga por el fomento en las escuelas de la educación emocional, una educación orientada a contribuir en el desarrollo de estrategias y recursos socioemocionales que permitan a los alumnos conseguir una adaptación óptima en todos los ámbitos que componen su vida: personal, social, académico, profesional... (Pérez-González y Pena, 2011). Por lo que, siguiendo a estos autores, la educación emocional podría definirse como “el proceso educativo y preventivo articulado sobre programas cuyo cometido es desarrollar la inteligencia emocional y/o las competencias socioemocionales” (Pérez-González y Pena, 2011, p.32).

Dentro de la definición propuesta por Pérez-González y Pena (2011), se hace alusión a un término que, si bien es relativamente reciente, hoy en día goza de un creciente interés: la inteligencia emocional. Este concepto hunde sus raíces en los estudios realizados por Mayer y Salovey en 1990, quienes se apoyaron en las investigaciones realizadas, primeramente, por Thorndike en la década de los años veinte y, posteriormente, por Gardner y Sternberg. Estos psicólogos evidenciaron la influencia que ejercían ciertos factores no cognitivos como los emocionales, sociales o afectivos en el proceso adaptativo de la persona y en su posterior desempeño en la vida. Por lo que dichos autores, en especial Thorndike, incluyeron estos factores como aspectos descriptivos del concepto de inteligencia, rompiendo de este modo con la visión tradicional del mismo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2015). Por lo que el término de inteligencia emocional surge a raíz del estudio de diversas teorías y conceptos precursores como un intento por “estudiar la combinación armónica de cognición y emoción” (Bisquerra, Pérez y García, 2015, p.32). Sin embargo, a pesar de que existen antecedentes sobre el uso del término de inteligencia emocional por autores como Barbara Leuner en 1966 y Wayne Payne en 1985, son los citados psicólogos Mayer y Salovey quienes, primero en 1990 y posteriormente en 1997, proponen una conceptualización teórica del término, definiendo la inteligencia emocional como:

“La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997; citados por Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, p.99).

Esta definición es, según Extremera y Fernández-Berrocal (2003), la más consistente hasta la fecha. Por otro lado, la trascendencia de este término cobró especial protagonismo en el público no especializado gracias al libro titulado *Inteligencia Emocional*, escrito por Daniel Goleman. Este psicólogo y periodista parte de la conceptualización propuesta por Mayer y Salovey y de teorías como la de las inteligencias múltiples de Gardner para proponer un modelo de inteligencia emocional basado no solo en las habilidades que proponen estos autores sino, también, en aspectos como la motivación y las habilidades sociales. Además, otra de sus principales aportaciones fue la de considerar que estas habilidades, con los medios adecuados, pueden ser educadas y desarrolladas desde la escuela, de forma que abrió la veda a futuras investigaciones así como a la inclusión en el ámbito educativo del desarrollo de los aspectos socioemocionales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015). Pero también tuvo repercusiones negativas puesto que, tal y como indican estos autores, las afirmaciones expuestas por Goleman conllevaron el desarrollo de múltiples definiciones, modelos y teorías cuyo único objetivo se basaba en obtener beneficios económicos y que, por tanto, carecían de rigurosidad científica, poniendo en entredicho la validez empírica del término. Sin embargo, y tras veinticinco años de investigaciones, hoy en día podemos afirmar la repercusión que tiene la inteligencia emocional en la vida de las personas, existiendo diversos modelos que, si bien tienen diferente repercusión y validez a nivel científico, intentan ofrecer una explicación fiable sobre este concepto. De este modo, podemos diferenciar, según Fernández – Berrocal, Berrios-Martos, Extremera y Augusto (2012), entre modelos de habilidad, centrados en “las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo” (Fernández-Berrocal *et al.*, 2012, p.5); y modelos

mixtos, aquellos que “combinan o mezclan habilidades mentales con rasgos estables de comportamiento y variables de personalidad” (Fernández-Berrocal *et al.*, 2012, p.5), como la empatía, la asertividad, etc. A continuación, se detallarán los tres modelos que más repercusión y mayor acogida científica han tenido a lo largo de todos estos años: el modelo de habilidad de la inteligencia emocional o modelo de las cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997), el modelo de inteligencia emocional de Goleman (1995) y el modelo de inteligencia emocional de Bar-On (1997).

2.5 Principales modelos de inteligencia emocional

1. Modelo de habilidad de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997)

El modelo propuesto por Peter Salovey y John Mayer (planteado por primera vez en 1990 y revisado posteriormente en 1997) conceptualiza la inteligencia emocional desde una perspectiva en la que se la considera “una habilidad para percibir, usar, comprender y manejar las emociones para facilitar el pensamiento” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015, p. 19). Por lo que este modelo se centra en el “procesamiento emocional de la información” (p. 25); es decir, en la relación que existe entre emoción e inteligencia, determinando en qué medida y cómo influyen las emociones, por ejemplo, en la toma inteligente de decisiones. De esta forma, desde este modelo se plantean cuatro habilidades, las cuales operan de manera secuenciada en orden creciente de dificultad (Caruso y Howe, 2015 y Extremera y Fernández-Berrocal, 2015):

- **Percepción emocional:** habilidad más básica del modelo que consiste en prestar atención a las emociones propias y ajenas.
- **Facilitación emocional:** habilidad que implica atender a la emoción requerida para una determinada situación y de utilizar la misma como elemento favorecedor en el proceso de toma de decisión.
- **Comprensión emocional:** habilidad orientada a interpretar, entender y saber etiquetar cada una de las emociones, de manera que la persona sea capaz de ver la relación entre pensamiento y sentimiento, entre emoción y situación a la que obedece, así como de entender el proceso de transición de una emoción a otra o la aparición simultánea de emociones.
- **Manejo emocional:** habilidad más compleja del proceso que consiste en “la regulación consciente de las emociones [propias y ajenas] para lograr un

crecimiento emocional e intelectual” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015, p.33). Además, con esta habilidad la persona está dispuesta a experimentar emociones agradables y desagradables, utilizando la información obtenida en la situación vivida para moderar las negativas y potenciar las positivas.

En definitiva, se trata de un modelo secuencial que cuenta con un amplio respaldo a nivel científico debido, por un lado, a la sólida fundamentación teórica sobre la que se sustenta así como, por otro, por la evidencia empírica lograda por medio de diversos estudios aplicados (Fernández- Berrocal y Extremera, 2006).

2. Modelo de inteligencia emocional de Goleman (1995)

El modelo propuesto por Daniel Goleman en 1995 conceptualiza la inteligencia emocional de tal modo que la entiende como “un conjunto de competencias y destrezas sociales y emocionales” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015, p.19). De este modo, nos encontramos ante un modelo mixto que combina cualidades intra e interpersonales y que está estructurado en cinco componentes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015):

- **Autoconciencia:** cualidad para identificar y comprender las emociones e impulsos propios y ajenos, así como los efectos de estos sobre los demás.
- **Autorregulación:** habilidad para manejar las emociones, siendo capaz de potenciar las positivas en detrimento de las negativas.
- **Motivación:** cualidad relacionada con la predisposición de la persona a conseguir sus metas de forma enérgica y persistente.
- **Empatía:** capacidad consistente en comprender a las personas en función de la emoción que estén experimentando en un momento dado.
- **Habilidades sociales:** cualidad relacionada con la idea de manejar las diferentes destrezas sociales con el fin de establecer redes relacionales.

Sin embargo, a pesar de que este modelo goza de una amplia popularidad, en especial en el ámbito educativo, autores como Bisquerra *et al.* (2015) y Fernández-Berrocal y Extremera (2006) afirman que se trata de un modelo que, comparado con otros, cuenta con un menor soporte empírico; ofreciendo una conceptualización de las variables y de los instrumentos que las miden, en ocasiones, demasiado abierta y difusa.

3. Modelo de inteligencia emocional de Bar-On(1997)

Reuven Bar-On, desde su propuesta, entiende la inteligencia emocional “como una serie de competencias socioemocionales interrelacionadas y destrezas que generan comportamientos inteligentes” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015, p.19). De este modo, propone un modelo mixto basado en cinco componentes (Bisquerra *et al.*, 2015; y Extremera y Fernández-Berrocal, 2015):

- **Inteligencia intrapersonal:** este componente incluye la evaluación de las aptitudes de autoconciencia emocional, autoestima, asertividad, autorrealización e independencia.
- **Inteligencia interpersonal:** componente que incluye la evaluación de aspectos como la empatía, las relaciones interpersonales y de responsabilidad social.
- **Adaptabilidad:** componente que engloba aspectos como la habilidad para la resolución de problemas, la comprobación o ajuste a la realidad y la flexibilidad.
- **Gestión del estrés:** componente orientado a evaluar el nivel de tolerancia al estrés y el nivel de gestión de la impulsividad.
- **Estado de ánimo general:** componente que evalúa el nivel de felicidad y optimismo de la persona.

Este modelo destaca debido a que no se orienta tanto al resultado como sí al proceso de evaluación, así como por ser el precursor de introducir el concepto de cociente emocional, concepto a partir del cual se evalúa el nivel de inteligencia emocional de la persona (Ugarriza y Pajares, 2005). Sin embargo, al igual que ocurre con el modelo de Goleman, ha recibido diversas críticas entre los expertos de la materia por incluir componentes vinculados a las competencias personales y sociales y no exclusivamente con habilidades de inteligencia emocional. De este modo, es un modelo que ofrece información no solo de la inteligencia emocional sino, también, de la social (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015).

Una vez conceptualizado el término de inteligencia emocional, así como algunos de los modelos que lo explican, resulta necesario prestar atención, por

un lado, al papel que ejerce este concepto en la vida de la persona; y, por otro, a la función que tiene la escuela en el fomento de la misma, dada su importancia.

2.6 Importancia de la inteligencia emocional y papel de la escuela en su fomento

Autores como Cabello y Fernández Berrocal (2016) y Extremera y Fernández-Berrocal (2015) señalan el hecho de que fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional por medio de programas y actividades preventivas conlleva una serie de beneficios a medio y largo plazo para los alumnos relacionados con aspectos como: la obtención de un mayor rendimiento académico (estos autores apoyan la idea de que los alumnos emocionalmente poseen más estrategias para automotivarse y lograr un esfuerzo sostenido en la tarea, aspectos que les llevan a un mayor rendimiento); la mejora en el proceso de toma de decisiones; un mayor bienestar y ajuste psicológico, ya que, según estos autores, diversos estudios están demostrando el hecho de que los alumnos con mayor inteligencia emocional presentan menos síntomas físicos, un mayor nivel de autoestima y, también, menos tendencia a cuadros depresivos dado que su satisfacción tanto personal como interpersonal es mayor. Por último, también se muestran evidencias de que existe un beneficio en las relaciones sociales puesto que hay investigaciones que señalan que los alumnos emocionalmente más inteligentes tienen una mayor tendencia a presentar más comportamientos prosociales y mayores niveles de empatía.

Por lo que, vista la importancia que tiene la inteligencia emocional y que esta puede aprenderse y desarrollarse a lo largo de la vida, resulta fundamental que la escuela, además de la familia, se vea implicada en el fomento de la misma (puesto que una de sus funciones principales es la de potenciar el desarrollo de todos los ámbitos de la persona), empezando por los primeros niveles de la etapa de Educación Infantil y dentro del marco de contenidos básicos presentes en el currículum de la etapa (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015). De este modo, la escuela puede potenciarla por medio tanto de la enseñanza directa (a través de actividades destinadas a tal fin) como por

medio del aprovechamiento de las situaciones espontáneas que acontecen día a día en el contexto escolar.

Una vez afrontados y conceptualizados los términos de altas capacidades intelectuales y de inteligencia emocional, resulta necesario plantearse la relevancia actual de estos temas, pero no solo de estos campos por separado sino, concretamente, la relevancia del tema abordado en el presente trabajo. Si bien al comienzo de estas líneas se ha hecho alusión a la época en la que surgió el interés por el estudio de la inteligencia emocional de los alumnos con altas capacidades intelectuales, resulta esencial determinar si la investigación en torno a esta temática está en auge o si, por el contrario, se encuentra en declive.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA

Si bien el estudio de las altas capacidades intelectuales es un tema cuyo interés ha empezado a gestarse desde hace varias décadas, es en los últimos años cuando la investigación en torno al mismo está cobrando un especial protagonismo, investigación orientada no solo a concretar el concepto de “alta capacidad intelectual” sino también a determinar y especificar el tipo de medidas que se llevarán a cabo para detectar a este alumnado así como para ofrecerle una respuesta educativa acorde a las necesidades que presenta (Prieto y Hernández, 2011). Siguiendo a estos autores, en España el desarrollo de este campo de estudio se ha visto favorecido por tres factores. El primero gracias a que estos niños han sido considerados en las recientes leyes educativas como un tipo de alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo. En este sentido, y siguiendo las ideas de Rodríguez *et al.* (2010), podemos señalar que ya en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) se incluyó al alumnado con altas capacidades intelectuales (denominado por esta ley como sobredotado intelectualmente) dentro del colectivo de alumnado con necesidades educativas especiales, indicando que debía dotarse a las escuelas de los recursos necesarios con los cuales poder ofrecer una respuesta educativa que se ajustase a los requerimientos de estos niños. Respuesta que se reflejó en el Real Decreto

696/95, en el cual se indicaba que con ella debía propiciarse el desarrollo armónico de “los distintos tipos de capacidades establecidos en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas” (Rodríguez *et al.*, 2010, p. 148). Por su parte, en la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE, 2002) también se incluyó a este alumnado dentro de la categoría de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, señalando que debían ser las propias administraciones educativas quienes identificasen y evaluaran lo más pronto posible a este alumnado para otorgarle el tipo de respuesta educativa que necesitasen (Rodríguez *et al.*, 2010). Finalmente, y siguiendo esta línea, en el artículo 76 de la ley actual (la LOMCE) se recoge que corresponde a las “Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades” (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013, art.76, p.39), además de adoptar y llevar a la práctica los diferentes planes o programas de actuación (como los programas de enriquecimiento curricular) que permitan dar respuesta a las necesidades de estos alumnos. Así mismo, en el artículo 77 de esta ley también se recogen las normas de escolarización de este alumnado, estableciendo los criterios que permitirán flexibilizar, con independencia de la edad del estudiante, la duración de cada una de las etapas educativas (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013). Por lo que, en definitiva, esta ley no solo recoge la idea de flexibilizar la duración de las etapas educativas sino también el hecho de que se deben incluir programas de enriquecimiento dentro del currículo que permitan desarrollar el potencial de estos alumnos (Paredes, 2019).

Por otro lado, el segundo factor que ha favorecido el desarrollo de este campo de investigación hace referencia a que, cada vez más, las instituciones científicas y las universidades están inmersas en el estudio de este campo, desarrollando investigaciones cuyos resultados son ofrecidos tanto a la escuela como a la población general; y, por último, el tercer factor hace referencia al surgimiento de asociaciones y programas que proporcionan no solo una atención complementaria a estos niños sino que también impulsan una mayor visibilidad a la sociedad de este colectivo (Prieto y Hernández, 2011).

Sin embargo, a pesar de que, cada vez más, el interés hacia este tipo de alumnado esté creciendo por parte de las instituciones, actualmente aún

somos testigos de cómo la detección de estos niños es muy baja. Se calcula que en España puede haber en torno a 162.717 posibles estudiantes que presenten altas capacidades intelectuales, de los cuales solo el 0.33 % (en torno a 27.000 estudiantes) está detectado como tal y, por tanto, recibe la respuesta educativa que se ajusta a tal situación (El Mundo del Superdotado, 2019); siendo mayor la detección de niños que de niñas, aspecto que se debe a que estas últimas, en determinadas etapas, suelen tender a encubrir su talento para mejorar su aceptación dentro de su grupo de iguales, hecho que dificulta su identificación (Albes *et al.* 2013).

Ahora bien, tal y como se ha mencionado, la actual ley aboga por el hecho de que la respuesta educativa que se ofrezca a este alumnado se lleve a cabo de la manera más temprana posible, afirmación que se correlaciona con lo expuesto por Howard (2002), citado en Rodríguez *et al.* (2010), quien señala la necesidad de detectar a estos niños desde la etapa de Educación Infantil (formando a profesorado y familias en la tarea) con el fin de poder intervenir de manera temprana en su desarrollo, ya que a estas edades los niños tienen una predisposición mayor a adquirir nuevas experiencias y, si estos niños no reciben la estimulación que requieren, su potencial puede llegar a inhibirse. De este modo, dentro de los requerimientos o necesidades que tienen estos niños se encuentran, tal y como se ha mencionado en el apartado teórico del documento, las necesidades relacionadas con el ámbito socioemocional. Es por esto que resulta necesario determinar la panorámica existente en torno a las investigaciones relacionadas con el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos con altas capacidades, puesto que esto nos permitirá conocer con más precisión las características que presenta este alumnado en torno a este ámbito.

Ya en 1990, momento en el que surgen los primeros modelos científicos para evaluar la inteligencia emocional, aparecen las primeras investigaciones relacionadas con la idea de determinar si esta es diferente a la de los alumnos con habilidades medias (Patti *et al.* 2011). Sin embargo, resulta necesario mencionar que existe una escasa investigación en relación a esta temática, tal y como señalan Prieto *et al.* (2008), siendo el primer estudio que aborda la inteligencia emocional en los alumnos de altas capacidades el elaborado por Mayer, Perkins, Caruso y Salovey (2001). En relación a esto, y

gracias a la realización de una breve búsqueda bibliográfica en la base de datos *Scopus*, se ha podido observar que existen épocas en las que la investigación sobre el desarrollo emocional de los alumnos con altas habilidades mantiene el interés entre las publicaciones y momentos en los que este interés declina. Así mismo, esta búsqueda también nos ha permitido descubrir a uno de los autores más implicados en el estudio de la temática abordada en el presente trabajo, David W. Chan, fundador en 1997 del programa para Talentosos y Dotados de la Universidad de Hong Kong. Este investigador ha publicado a lo largo de su carrera investigadora más de 250 artículos, de los cuales más de un tercio están relacionados con el desarrollo emocional de los alumnos superdotados o con talento (Henshon, 2011). En este sentido, cabe destacar una de sus investigaciones más relevantes, según la opinión de Prieto *et al.* (2008), realizada en el año 2003; en la cual este investigador, en su búsqueda de determinar el uso que hacen los alumnos de altas capacidades de las habilidades de competencia social, encontró que los alumnos superdotados obtuvieron puntuaciones elevadas en la regulación y evaluación de las emociones y puntuaciones bajas en lo referente a expresión y uso de las emociones para la resolución de problemas (Prieto *et al.*, 2008).

Una vez analizada brevemente la panorámica en torno a esta temática, resulta necesario conocer algunas de las conclusiones que se desprenden de algunas de las investigaciones realizadas puesto que, en ocasiones tal y como indican Prieto y Hernández (2011, p. 17), “el estudio de las características sociales y emocionales de los sujetos de altas habilidades ha arrojado conclusiones contradictorias”. Por un lado, algunas investigaciones, como la realizada por Chan en el año 2003 (mencionada anteriormente) o Schewean y sus compañeros en el año 2006, señalan que estos alumnos presentan un mayor manejo de sus emociones y mayores habilidades sociales que sus homólogos con habilidades medias (Patti *et al.*, 2011) y, que por tanto “presentan un buen ajuste social y emocional” (Prieto y Hernández, 2011, p.17). En cambio, existen otras como la realizada por Dabrowski en 1964 o Silverman en 1993 que señalan que estos alumnos presentan una mayor sensibilidad hacia cuestiones como la empatía y la justicia social pero que este hecho les predispone a experimentar más problemas de ajuste social, más

conflictos interpersonales y un mayor estrés que sus compañeros con habilidades medias (Prieto y Hernández, 2011).

Sin embargo, y teniendo en cuenta cada una de estas posiciones, no se pueden seguir manteniendo las falsas creencias que actualmente siguen imperando sobre estos alumnos, creencias basadas, por un lado, en el hecho de que por ser superdotados no requerirán de ayuda por parte del docente o, en su defecto, en que estos niños presentan desajustes emocionales que les impiden gestionar sus emociones o relacionarse de manera adecuada, puesto que no existen evidencias científicas que permitan afirmar que los alumnos de altas capacidades son inadaptados (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2011). Estas creencias señaladas son fruto, tal y como indican Tourón (2016) y Patti *et al.* (2011), del desconocimiento que aún existe en la sociedad (en instituciones, profesionales educativos, familias, etc.) en torno a las altas capacidades intelectuales y, también, en muchas ocasiones de problemas de conceptualización (en función del modelo explicativo en el que se base el estudio) y de metodología (la elección de la muestra o de los instrumentos con los que recabar información) a la hora de desarrollar las investigaciones (Borges *et al.*, 2011). En cambio, con estas afirmaciones no se quiere decir que no existan alumnos con altas capacidades en los que se den los problemas mencionados ya que, tal y como indica Borges *et al.* (2011) citado por Rabadán y Hernández (2016), estos pueden tener lugar (al igual que en los alumnos con habilidades medias) en el momento en el que estos niños experimenten condiciones poco apropiadas para su desarrollo en su contexto escolar o familiar.

En definitiva, si bien los estudios aportan conclusiones, en ocasiones, un tanto contradictorias, no deben ignorarse las necesidades emocionales que estos alumnos tienen, debiéndoles ofrecer oportunidades desde la escuela (por medio de programas de intervención socioemocional) a partir de las cuales estos niños desarrollen su inteligencia emocional de manera óptima (Patti *et al.* 2011); contribuyendo por tanto a desterrar la idea de que el alto potencial es estático para pasar a concebirle como una cualidad maleable que puede desarrollarse o inhibirse en función de las experiencias que se les ofrezcan a los niños (Barocio, 2016).

4. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo fin de grado se centra en diseñar y llevar a la práctica una propuesta de intervención orientada a favorecer el desarrollo socioemocional de los alumnos con altas capacidades intelectuales dentro de un marco de educación inclusiva. Para ello, se pretende que el alumnado destinatario de dicha propuesta, en especial el que presenta altas capacidades intelectuales, alcance con ella los siguientes objetivos (objetivos divididos en función de las variables socioemocionales que se pretenden trabajar):

1. Desarrollar la percepción y expresión emocional a través de:
 - Aprender a identificar y reconocer las emociones propias y ajenas, así como las sensaciones fisiológicas que estas ocasionan.
 - Aprender a expresar de manera adecuada las emociones, así como las necesidades derivadas de las mismas.
2. Fomentar la regulación emocional por medio de:
 - Conocer diferentes estrategias que faciliten la gestión de las emociones, en especial la relacionada con la frustración.
 - Aprender a regular las diferentes emociones, en especial la frustración, en función de la utilidad que estas tengan ante una situación determinada.
 - Aprender a potenciar las emociones positivas y moderar las negativas.
3. Desarrollar la capacidad de empatía a través de:
 - Aprender a comprender las diferentes situaciones emocionales experimentadas por los demás.
4. Fomentar las habilidades sociales por medio de:
 - Aprender estrategias que nos permitan crear vínculos positivos con los demás.
 - Aprender a trabajar de manera cooperativa con el resto de compañeros.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1 Descripción y justificación de la propuesta

En el presente trabajo se plantea una propuesta de intervención orientada a favorecer el desarrollo socioemocional de los alumnos con altas capacidades intelectuales, ya que la normativa actual expone que, desde el ámbito educativo, se tiene el deber y la obligación de idear planes y programas

de enriquecimiento curricular orientados a satisfacer las necesidades de estos niños (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013, art.76) y una de sus necesidades principales está relacionada con la asincronía emocional que pueden presentar. Sin embargo, lejos de ser una propuesta en la que la actuación se realice únicamente con este tipo de alumnado, uno de los propósitos de la misma se basa en favorecer este desarrollo dentro de un marco de educación inclusiva. Esto se debe a que, tal y como se ha señalado anteriormente, las medidas que se adopten con estos niños resultan beneficiosas no solo para ellos sino, también, para el resto de sus compañeros de aula (Albes *et al.*, 2013). De este modo, las actividades planteadas serán realizadas por todos los alumnos de una clase de 5 años de Educación Infantil de un colegio concertado de Santander, aula que cuenta con 18 alumnos, entre los que se encuentra un niño identificado con altas capacidades intelectuales.

El diseño de las actividades que configuran la propuesta se basan, por un lado, en el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela formulado por Renzulli y, por otro, en el modelo mixto de inteligencia emocional planteado por Goleman. La elección del primer modelo se fundamenta en el hecho de que, tal y como afirma Ranz (2018), se toma como punto de partida que, para ofrecer un aprendizaje enriquecido que permita el desarrollo del talento del alumno, debe partirse del propio interés del mismo; además de por el hecho de que las actividades planteadas a partir de este modelo benefician al conjunto del alumnado y no solo al que presenta un alto potencial. Por lo que, y dado que desde este modelo se proponen diferentes tipos de enriquecimiento, nos basaremos en aquel que, dentro del horario lectivo y junto con el resto de compañeros del aula, se propicia el desarrollo de las competencias emocionales de los alumnos (y, por tanto, su inteligencia emocional), denominado como *Enriquecimiento tipo II* (Ranz, 2018). De este modo, en las actividades propuestas se trabajará el desarrollo de las competencias emocionales de los alumnos por medio de la lectura de cuentos ya que, tras la observación realizada en el aula antes de la puesta en práctica de la propuesta y, también, por medio de las conversaciones mantenidas con el alumno de alta capacidad en cuestión, se ha detectado que la lectura es una de sus motivaciones principales.

Por otro lado, tal y como se ha comentado, el desarrollo socioemocional de los alumnos se trabajará tomando como referencia un modelo mixto de inteligencia emocional, concretamente el de Goleman, por lo que se desarrollarán actividades que giren en torno a algunas de las variables planteadas en dicho modelo. La elección del mismo se fundamenta en dos razones: la primera por ser un modelo que goza de una amplia popularidad en el ámbito educativo ya que, gracias a las aportaciones realizadas por Goleman sobre la idea de que las competencias emocionales pueden ser educadas, se produjo un especial interés por incluir programas en las escuelas que desarrollasen dichas competencias (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015); y la segunda porque, a pesar de ser un modelo que cuenta con un menor soporte empírico que los modelos de habilidad (Bisquerra *et al.*, 2015; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006), incluye variables a trabajar que resultan fundamentales ser desarrolladas en los niños de alta capacidad, como la identificación y regulación emocional o las habilidades sociales (aspectos comentados en el apartado teórico del documento). Además, en relación con lo anterior, la legislación vigente aboga también por el fomento del “desarrollo de la afectividad infantil como dimensión esencial de la personalidad” promoviendo actividades en las que se trabaje la identificación, expresión y control de las emociones así como actitudes como la empatía y las relaciones sociales (Ley 1630/2006, 2006, p. 477). Por lo que, y de acuerdo con todo esto, las variables seleccionadas han sido las siguientes (organizadas por orden ascendente de complejidad):

- **La percepción y expresión emocional:** esta variable ha sido seleccionada por dos razones. La primera, porque constituye la base de la inteligencia emocional, ya que se conforma como una habilidad necesaria para llevar a cabo cualquier estrategia de regulación emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Y, la segunda, porque la identificación de las emociones propias y ajenas, así como la expresión de las mismas, modulan nuestro comportamiento y pensamiento, proporcionándonos información útil para relacionarnos con los demás y, por tanto, para desenvolvernó en las diferentes situaciones que se nos plantean a lo largo de la vida (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2015).

- **La regulación emocional.** Esta variable, tal y como se ha comentado anteriormente, hace referencia a la capacidad de controlar intencionalmente las emociones (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015). Desde esta propuesta se pretende abordar, en concreto, la tolerancia a la frustración dado que esta suele presentarse frecuentemente en los alumnos de alta capacidad ante situaciones que les son difíciles de superar con éxito (Fernández y Sánchez, 2011). De este modo, y con el fin de conseguir un ajuste positivo del alumnado ante este tipo de situaciones, se trabajarán estrategias que les permitan analizar el momento en el que están experimentando ese sentimiento con el fin de que desarrollen la habilidad de moderar autónomamente el mismo.
- **La empatía.** A pesar de que no existe un consenso en la conceptualización de esta variable, esta puede definirse como “la habilidad para entender a las personas en función de sus reacciones emocionales” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015, p. 21). Ahora bien, aunque los alumnos de alta capacidad suelen mostrar una alta sensibilidad hacia los sentimientos de los demás, aspecto comentado anteriormente, la elección de esta variable se fundamenta en el hecho de que esta está relacionada positivamente con el aumento de conductas prosociales como la cooperación y la ayuda entre compañeros (Schonert-Reichl, 2015), por lo que su fomento puede influir de manera positiva en el tipo de relaciones que se establezcan en el aula.
- **Las habilidades sociales:** esta variable hace referencia “al conjunto de hábitos [...] que nos permiten mejorar nuestras relaciones interpersonales” (Fernández y Sánchez, 2011, p.79). La elección de la misma se basa en la idea de que si un alumno carece o muestra dificultades en esta variable su desarrollo socioemocional puede verse afectado, ya que esa dificultad presentada puede impedir que dicho alumno se relacione de manera positiva con el resto de sus compañeros. Además, tal y como se ha comentado anteriormente, los alumnos con altas capacidades pueden mostrar dificultades a la hora de relacionarse con sus iguales debido a las características intelectuales que presentan, careciendo en ocasiones de las habilidades necesarias que les permitan relacionarse con ellos. Es por esta razón por la cual, y dado que “la relación interpersonal es un pilar básico en el bienestar de las personas” (Fernández y Sánchez, 2011, p.82) por su potencial de influir en otros ámbitos (como la autoestima), desde esta propuesta se pretende trabajar

una de las habilidades sociales complejas, concretamente la relacionada con la cooperación. Este tipo de habilidad comporta un beneficio esencial relacionado con el hecho de que propicia la integración del alumnado en el grupo a partir de la consecución de un objetivo común (Martínez, 2009). Por lo que, por medio de su trabajo, se tiene como fin estimular y afianzar la relación positiva entre el alumno de alta capacidad y sus compañeros de aula.

5.2 Metodología

La metodología que se empleará a la hora de poner en práctica la propuesta planteada se basará en una de las modalidades que Extremera y Fernández-Berrocal (2015) indican que puede tratarse el desarrollo socioemocional de los alumnos: la enseñanza directa. Es decir, por medio del diseño de una serie de actividades específicas se pretende fomentar en los niños, especialmente en el de alta capacidad, el desarrollo de su inteligencia emocional. Para ello, las actividades, las cuales han sido planteadas con el fin de buscar la participación directa del alumnado por medio del juego (principio básico que ha de fomentarse en la etapa de Infantil, tal y como recoge la Ley 1630/2006), girarán en torno a la lectura de diversos cuentos que versen sobre cada una de las variables socioemocionales seleccionadas para, a partir de esa lectura, proponer dinámicas que permitan al alumnado profundizar sobre cada una de ellas. Además, y puesto que se busca que el alumnado participe activamente con el objetivo de que adquiera un aprendizaje significativo, se propondrán diferentes tipos de agrupamientos (en gran grupo y en pequeños grupos heterogéneos) con el fin de que los niños, especialmente el de alta capacidad, gocen de diferentes oportunidades que les permitan relacionarse con sus compañeros. Por lo que la actuación del profesor durante el desarrollo de esta propuesta se basa en ser un mediador que, mediante la proposición de preguntas, oriente al alumnado en torno a cada una de las cuestiones abordadas durante las actividades.

5.3 Temporalización

La presente propuesta de intervención ha sido diseñada para ser llevada a cabo durante las dos primeras semanas del mes de mayo de 2019 con el objetivo de fomentar la inteligencia emocional de los alumnos,

especialmente del identificado de alta capacidad. De este modo, se realizarán dos actividades por semana (una los martes y otra los jueves). En el ANEXO 2 se encuentra un cronograma en el que se muestra la distribución de las actividades planteadas por días. Dicha temporalización ha sido pensada teniendo en cuenta los tiempos habituales establecidos en el aula en el que se llevará a cabo la propuesta, por lo que esta se encuentra supeditada al ritmo presentado por la clase.

5.4 Descripción de las actividades

En el presente apartado se muestra la descripción de las cuatro actividades que componen esta propuesta de intervención con su correspondiente justificación. En cada una de ellas se trabajará una de las variables de inteligencia emocional seleccionadas (percepción y expresión emocional, regulación emocional, empatía y habilidades sociales), las cuales serán abordadas a partir de la lectura de cuentos cuya historia verse sobre esas variables en cuestión y de actividades relacionadas con esa historia. La elección del cuento como recurso metodológico se fundamenta en el hecho de que la lectura es una motivación significativa del alumno identificado con altas capacidades, tal y como se ha mencionado anteriormente, y, también, debido a que gracias a él se permite estimular su capacidad de expresión (Pérez, 2017), ofreciéndole oportunidades a partir de las cuales no solo desarrolle su competencia lingüística (dado que los alumnos de alta capacidad, siguiendo las ideas de Albes *et al.* (2013), suelen presentar un alto dominio del lenguaje, además de usar vocabulario preciso y variado) sino también de permitirle participar en un ambiente ajustado a las capacidades que presenta. De este modo, las actividades que se plantean son las siguientes:

- **Actividad 1: percepción y expresión emocional.**

En esta actividad se pretende trabajar la variable referente a la percepción y expresión emocional a través del cuento titulado: *Érase una vez un niño come palabras* de Marlet y Jordi Sunyer. La elección de este cuento se basa en que es una herramienta a través de la cual se ofrecen situaciones por las cuales los alumnos aprenden no solo a identificar las diferentes emociones sino, también, cómo estas pueden expresarse o manifestarse. Estos aspectos,

tal y como se ha comentado anteriormente, constituyen la base del desarrollo de la inteligencia emocional, permitiendo modular nuestro pensamiento y comportamiento de cara al establecimiento de relaciones con los demás o de afrontar las diferentes situaciones de la vida (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; y Extremera y Fernández-Berrocal, 2015). Por lo que resulta de vital importancia trabajarlos previamente antes de abordar otras variables socioemocionales.

De este modo, en primer lugar, se procederá a leer el cuento. Posteriormente, se entablará un diálogo con los alumnos en el que, por un lado, se recuerden las diferentes emociones que aparecen en la historia y, por otro, se hable sobre la importancia de expresar las mismas. Y, por último, se realizarán dos dinámicas (un juego de mímica y uno de expresión plástica) en las que, de manera lúdica, los alumnos experimenten estos dos aspectos abordados en el cuento; de forma que deban identificar las emociones en uno mismo y en los demás y, también, tengan que expresarlas mediante la expresión corporal y el dibujo. La elección de realizar dinámicas basadas en la expresión corporal y en la expresión plástica se fundamenta en la idea de que estas permiten “desarrollar diversas competencias de conocimiento personal y expresión creativa de los niños y niñas de altas capacidades intelectuales” (López y Roger, 2012, p.52), además de ser unas magníficas propuestas de intervención a partir de las cuales propiciar su imaginación y su inteligencia emocional (López y Roger, 2012, Albes *et al.*, 2013). En el ANEXO 3 puede encontrarse una descripción más detallada de esta actividad.

- **Actividad 2: regulación emocional.**

En esta actividad se trabajará la variable referente a la “regulación emocional”, concretamente se pretende abordar la tolerancia a la frustración por medio del cuento titulado *¡Qué rabia de juego!*, cuyos autores son Meritxell Martí y Xavier Salomó. La elección de este cuento se fundamenta en el hecho de que aborda la gestión de la frustración por medio de situaciones que resultan cotidianas a los niños (el juego), situaciones en las que en el día a día se ven involucrados. De este modo, y dado que, como se ha comentado en el apartado teórico de la propuesta, los alumnos con altas capacidades suelen ser poco tolerantes a la frustración ante situaciones que les son difíciles superar,

aspecto que puede acabar repercutiéndoles en su autoconcepto, en su autoestima y, también, en el tipo de relaciones que establezcan con los demás (Fernández y Sánchez, 2011 y Campo, 2016), por medio de la lectura del cuento y una serie de actividades relacionadas con él se pretende ofrecer al alumnado una serie de estrategias que les permitan moderar voluntariamente ese sentimiento.

De este modo, en primer lugar, se procederá a leer el cuento y se introducirá a los alumnos el concepto de frustración. Posteriormente, se iniciará un diálogo con ellos en el que se hable sobre las situaciones que viven los protagonistas del cuento en torno a ese sentimiento de frustración y el tipo de estrategias que estos utilizan para paliarlo. Y, finalmente, se les propondrá dos dinámicas en las que, por medio de un juego que se asemeja al tradicional *Memory* y de un role-playing, los alumnos vayan adquiriendo de una manera lúdica el tipo de estrategias que pueden utilizar a la hora de moderar ese sentimiento. En el ANEXO 4 puede encontrarse una descripción más detallada de esta actividad. La elección de estas dos propuestas se fundamenta por un lado en el hecho de que la técnica del role-playing permite a los alumnos trabajar y explorar “los sentimientos, actitudes, valores y percepciones que influyen en su conducta” a partir de una situación dada, sometiéndolos a un análisis que les permitirá tomar futuras decisiones y asumir las consecuencias de las mismas (Martín, 1992, p.63); y, por otro, en que el juego del *Memory* permite ofrecer a los alumnos las diferentes estrategias estimulando, a su vez, sus capacidades cognitivas (como la memoria).

- **Actividad 3: empatía**

En esta actividad se pretende trabajar la variable socioemocional de la “empatía” por medio del cuento titulado *La mamá de Tesla no quiere*, escrito por Asa Mendel-Hartvig y Caroline Röstlund. Si bien, tal y como se ha comentado anteriormente, los alumnos de altas capacidades suelen presentar una alta sensibilidad hacia los sentimientos de los demás, la razón por la cual se trabaja esta variable se basa en que esta influye también en el tipo de relaciones que puedan establecer estos con sus compañeros (las cuales, en ocasiones, pueden verse entorpecidas), desarrollando conductas prosociales que influyan de manera positiva en el establecimiento de las mismas (Schonert-

Reichl, 2015). Por otro lado, la elección de este cuento se basa en el hecho de que trata el concepto de empatía a través del intercambio explícito de los papeles de los protagonistas (de una madre y su hijo), de manera que cada uno de ellos experimenta, por un día, los sentimientos del contrario en los momentos de vida cotidiana que realizan habitualmente. El hecho de que se realice de manera explícita facilita que el alumnado entienda este concepto que se pretende abordar, el cual a priori puede ser difícil de comprender.

De este modo, en primer lugar, se procederá a leer el cuento con los alumnos. Una vez se haya finalizado su lectura, se dialogará con ellos sobre los aspectos que acontecen en el cuento, asemejándolos a las situaciones que experimentan en su vida cotidiana en el aula o con su familia y haciendo especial énfasis en la idea del intercambio de papeles que se produce entre los protagonistas, hecho a partir del cual se introducirá el concepto de empatía. Tras haber entablado este diálogo con los alumnos, el docente les propondrá dos dinámicas a partir de las cuales abordar este concepto. En la primera se propondrá una situación en la que, por medio del dibujo, los alumnos representen todos aquellos aspectos que creen que necesitará un niño situado en un paisaje helado, así como su estado emocional. Por su parte, la segunda dinámica consistirá en que los alumnos expresen el estado emocional que creen que presentan las personas que se les muestren en varias imágenes, los acontecimientos que creen que pueden haber desencadenado dicho estado y, por último, el tipo de acciones que podrían realizar ellos en el caso de que creen que se debe cambiar el estado emocional de la persona de la imagen. En el ANEXO 5 puede encontrarse una descripción más detallada de esta actividad. Con este tipo de dinámicas se pretende ofrecer a los alumnos, especialmente al identificado con altas capacidades, oportunidades a partir de las cuales, trabajando el concepto de empatía, favorecer su creatividad y pensamiento divergente; posibilitando que analice y resuelva la situación que se le presenta desde un punto de vista diferente al propio; orientación educativa que, según Albes et al. (2013), mejora la respuesta ante las actividades del alumnado de altas capacidades.

- **Actividad 4: las habilidades sociales.**

En esta actividad se pretende trabajar la variable socioemocional de las “habilidades sociales” por medio del cuento titulado *¿A qué sabe la luna?*, escrito por Michael Grejniec. La elección de este cuento se fundamenta en el hecho de que los acontecimientos que se suceden en su historia están relacionados con una de las habilidades sociales que se pretende trabajar, la cooperación, variable que si es trabajada influye de manera positiva en el tipo de interacción que se establezca entre los alumnos, propiciando que mejore su relación (Fernández y Sánchez, 2011). De este modo, y dado que, como se ha comentado en el apartado teórico, los alumnos de altas capacidades en ocasiones tienen dificultades para relacionarse con sus iguales, se pretende enfocar esta actividad de tal manera en la que este alumno tenga que interactuar con el resto para conseguir un objetivo común para la clase, ya que este hecho le permitirá ir integrándose en el grupo e ir afianzando una relación positiva con sus compañeros de aula (Martínez, 2009).

En primer lugar, se procederá a leer el cuento y, tras finalizar su lectura, se dialogará con los alumnos sobre los aspectos que suceden en la historia del mismo, aspectos a partir de los cuales se irá introduciendo el concepto de cooperación que emerge de los mismos. Tras finalizar este momento de diálogo, el maestro propondrá a los alumnos dos dinámicas a partir de las cuales abordar, de manera lúdica, esta variable. En la primera de ellas los alumnos deberán lanzarse los unos a los otros un ovillo de lana, de tal forma que, a la hora de pasárselo, digan algo positivo del compañero al que se lo lanzan. Esta dinámica finaliza en el momento en el que todos los alumnos se han pasado el ovillo, quedando una tela de araña (formada por la lana del ovillo) que representa la unión de los compañeros al comunicar aspectos positivos de cada uno. Por su parte, la segunda dinámica consistirá en elaborar un puzle entre todos los alumnos del aula, de tal forma que, en pequeños grupos, vayan resolviendo una parte del mismo y, en el momento en el que finalicen todos los grupos, junten cada una de las partes para poder completar el puzle. En el ANEXO 6 puede encontrarse una descripción más detallada de esta actividad. La proposición de estas dos dinámicas se fundamenta en el hecho de que con ellas, además de propiciar la habilidad cooperativa entre los alumnos, se impulsa también su autoestima puesto que con la primera

dinámica se busca potenciar los lazos afectivos entre los alumnos que les sirvan como base para realizar posteriormente la actividad cooperativa. Así mismo, con la dinámica de la resolución del puzle también se insta a que desarrollen su pensamiento lógico-matemático, de tal modo que sus habilidades cognitivas se vean enriquecidas; aspecto que puede favorecer la respuesta del alumno de alta capacidad (Albes *et al.*, 2013).

5.5 Evaluación

El proceso de evaluación tiene como fin determinar si se han alcanzado los objetivos establecidos, observando si ha habido un progreso en los alumnos (puesto que es una propuesta en la que interviene todo el alumnado y no solo el identificado con alta capacidad) con respecto a la situación de inicio en cada una de las variables abordadas. Para ello, se realizará una evaluación inicial, procesual y final. En la evaluación inicial (llevada a cabo antes de comenzar la propuesta) y final (realizada tras finalizar la misma), el docente cumplimentará una rúbrica (ANEXO 7) en la que se reflejan los objetivos a alcanzar de la propuesta con el fin de observar si existe un progreso en los alumnos, especialmente del identificado con alta capacidad, tras finalizar la misma. Por su parte, en la evaluación procesual el docente observará a los alumnos, en especial al que presenta alta capacidad, en las actividades realizadas, para lo cual contará con una rúbrica para cada actividad con la que determine el grado de consecución, por parte de los estudiantes, de los objetivos establecidos para cada una de las variables abordadas en las actividades. Las rúbricas que se utilizarán para cada variable se encuentran en el ANEXO 8. Así mismo, el docente también contará con una rúbrica (ANEXO 9) con la que observe el grado de ajuste de la propuesta de intervención al grupo clase al que va dirigida, la cual será cumplimentada al finalizar la propuesta. Finalmente, también se pedirá al alumnado que, mediante una dinámica (la cual se detalla en el ANEXO 10), evalúe su grado de satisfacción con las actividades (valorándolas tras finalizar cada una de ellas), aspecto que servirá al docente para plantear, si se requiere, futuros cambios en las mismas, adecuándolas a los gustos y preferencias de los alumnos.

6 CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo se ha ido reflexionando sobre la importancia de trabajar el desarrollo socioemocional con el alumnado de alta capacidad puesto que, a pesar de que existen posturas contrapuestas en torno a la idea de si estos alumnos muestran dificultades o desajustes emocionales, tal y como señalan algunos estudios mencionados por Patti *et al.* (2011), lo que sí está claro es que estos niños presentan una serie de necesidades socioemocionales que han de ser atendidas desde la escuela; atención que debe orientarse en torno al trabajo de variables como la percepción, expresión y regulación emocional, las habilidades sociales y la empatía en aras de prevenir futuras posibles disincronías en su desarrollo socioemocional (Barocio, 2016 y Albes *et al.* 2013). De este modo, y con el objetivo de ofrecer una respuesta educativa, se ha pretendido diseñar y llevar a la práctica una propuesta de intervención que satisfaga esas necesidades señaladas dentro de un marco de educación inclusiva, a partir del cual no solo se beneficie el alumno con alta capacidad sino también el resto de compañeros de aula. Sin embargo, lejos de ser un modelo de propuesta hegemónico a partir del cual ofrecer una respuesta única a este colectivo de alumnado, lo que se ha pretendido con la misma es ofrecer una de las múltiples posibilidades de abordar el desarrollo de la inteligencia emocional con los alumnos de alta capacidad, centrándonos en las características y necesidades de un alumno concreto. Es por esto que, a partir de la puesta en práctica de la propuesta, conviene señalar algunos de los aspectos que durante el desarrollo de la misma han sucedido, puesto que este hecho nos permitirá contemplar todas aquellas cuestiones que han de ser mejoradas de cara a una nueva implementación.

En primer lugar, se debe hacer mención a la cuestión del tiempo. El hecho de que la duración de la propuesta se haya estipulado en dos semanas (lo cual se ha producido para poder llevarla a cabo en un contexto real durante mi período de prácticas en el aula) ha dificultado que pueda percibirse, de manera clara, una evolución en el alumnado con respecto a su situación de partida, y mucho menos asegurar que los aspectos conseguidos permanezcan a largo plazo. Si bien sí ha podido apreciarse durante este período que los

alumnos tenían interés por expresar sus emociones en cualquier situación, percibir y comprender la de los demás, así como por interactuar en mayor medida con sus compañeros en los momentos de juego. Así mismo, otra limitación que puede apreciarse hace referencia a que las actividades de esta propuesta están diseñadas en torno al interés mostrado por el alumno de alta capacidad de un aula concreta, aspecto que provoca que, si se quieren llevar a cabo en un contexto diferente, estas deban reorientarse contemplando los intereses mostrados por los alumnos a los que vayan a ir destinadas. Sin embargo, esta cuestión también muestra una perspectiva positiva. El hecho de que cada una de ellas haya estado enfocada desde una de las motivaciones del niño de alta capacidad (la lectura) ha provocado que se haya contado con su beneplácito en cada una de ellas, aspecto que ha sido percibido por el docente en el momento en el que se realizaba la dinámica en la que debía valorar su nivel de satisfacción con cada una de las actividades (sentándose en la silla que correspondía con el nivel más alto). Por su parte, otro aspecto positivo que puede resaltarse de esta propuesta es que esta ha sido diseñada para ser llevada a cabo con todo el alumnado sin excepción, de manera que se ha pretendido fomentar, de manera simultánea, el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno de alta capacidad y, también, la de sus compañeros de aula.

En definitiva, lo que se ha perseguido con este trabajo es ofrecer un tipo de respuesta al alumnado de alta capacidad a partir de la cual desarrollar su inteligencia emocional, una respuesta que tuviese lugar durante el horario lectivo y junto con el resto de sus compañeros de aula puesto que, tal y como indica Barocio (2016), los niños con alta capacidad forman parte de la escuela y como tal debe ofrecérseles una atención con la que puedan desarrollar todo su potencial en compañía de sus compañeros. Así mismo, también se ha pretendido que esta propuesta sirviera de precedente para que este ámbito pueda ser desarrollado en los cursos siguientes de manera transversal y durante todo el curso académico puesto que, tal y como se ha ido comentando a lo largo del trabajo, el fomento de la inteligencia emocional implica una serie de beneficios para todos los alumnos relacionados no solo con su rendimiento académico sino también con su bienestar físico y psicológico y con el ajuste de sus relaciones interpersonales. Por lo que la escuela tiene el deber de

contemplar estos aspectos dentro del marco de contenidos básicos del currículum, fomentándolos, por medio de actividades destinadas a tal fin, desde los primeros niveles de Infantil (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015).

7 REFERENCIAS

- Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Santamaría, A., Uriarte, B. y Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Altas capacidades y Talentos. (2016). *El modelo Renzulli [Página web]*. Recuperado el 04-06-2019 de <https://bit.ly/2ESrEdD>
- Barocio Álvarez, E. (2016). Alumnos con alto potencial intelectual en preescolar. ¿Qué puedo hacer por ellos? *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 2 (9), 126-143.
- Barrera, A., Durán, R., González, J., y Reina, C. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Andalucía: Junta de Andalucía.
- Bisquerra, R., Pérez, J.C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 3 (23), 362-367.
- Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2016). Programas para enseñar la inteligencia emocional en las escuelas. Ideas para una adecuada implementación. *Padres y Maestros*, 368, 11-17.
- Campo Ruano, M. (2016). *Regulación emocional y habilidades sociales en niños con altas capacidades intelectuales* (Tesis doctoral).
- Caruso, D.R. y Howe, W. (2015). El modelo de habilidad de la inteligencia emocional en el centro de trabajo. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero y R. Cabello (Coords.), *De la neurona a la felicidad* (pp.67-77). Santander: Fundación Botín.

- Castelló, A. y Battle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA*, 6, 26-66.
- Castro Barbero, M.L. (2008). Niños de altas capacidades intelectuales: ¿niños en riesgo social? *Educación y Futuro*, 18, 163-176.
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. New Jersey: Merrill.
- El Mundo del Superdotado. (2019). *Evolución de las altas capacidades en España [Página Web]*. Recuperado el 01-06-2019 de <https://bit.ly/2KnywDn>
- Extremera, N. y Fernández- Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Grupo 5.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Fernández, M.T. y Sánchez, M.T. (2011). *Cómo favorecer el desarrollo social, creativo y emocional del niño con altas capacidades intelectuales. Guía para profesores y orientadores*. Sevilla: MAD.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M.P., Extremera, N. y Augusto, J.M. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Behavioral Psychology/ Psicología conductual*, 1 (20), 5-13.
- Henshon, S.E. (2011). A Life in Research, An Adventure in Creativity: An Interview with David W. Chan. *Roeper Review*, 33, 139-142.
- Izquierdo, A. (1990). *La superdotación: Modelos, estrategias e instrumentos para su identificación* (Tesis Doctoral).
- Ley 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, BOE núm. 4 § 185 (2007).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE núm. 295 § 12886 (2013).

- López, G. y Roger, S. (2012). Desarrollo emocional de niños con altas capacidades a través de un taller de expresión corporal. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 2 (2), 47-54.
- Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 4 (15), 63-68.
- Martínez, F. (2009). Aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 17, 1-12.
- Paredes, V. (2019). *Guía sobre altas capacidades para padres [Página Web]*. Recuperado el 03-06-2019 de <https://bit.ly/2QKxS46>
- Patti, J., Brackett, M., Ferrándiz, C. y Ferrando, M. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (3), 145-156.
- Pérez, C. (2017). *El cuento como recurso educativo*. (Trabajo fin de grado). Recuperado de <https://bit.ly/2HWB5uF>
- Pérez-González, J.C. y Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, 342, 32-35.
- Pfeiffer, S. I. (2015). El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces= Tripartite Model of Giftedness and Best Practices in Gifted Assessment. *Revista de Educación*, 368, 66-95.
- Pfeiffer, S.I. (2013). *Serving the Gifted. Evidence-Based Clinical and Psychoeducational Practice*. New York: Routledge.
- Prieto, M.D. y Hernández, D. (2011). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (3), 17-21.
- Prieto, M.D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., Bermejo, R. y Hernández, D. (2008). Inteligencia emocional en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (6), 297-319.
- Puente, L. y García, J. (2019). *Manual para la detección, evaluación y respuesta educativa del alumnado con altas capacidades*. Unidad técnica de orientación y atención a la diversidad de la Consejería de

Educación, Cultura y Deporte. Santander: Consejería de Educación, Cultura y Deporte.

- Rabadán, J.A. y Hernández, D. (2016). Una imagen distorsionada de los alumnos de altas habilidades. *Verbum*, 11 (11), 63-71.
- Ranz, R. (2018). *El modelo de Enriquecimiento para toda la escuela de Renzulli (I)* [Entrada de blog]. Recuperado de <https://bit.ly/1YAdscQ>
- Rodríguez, C., González-Castro, P., Álvarez, D., González-Pineda, J.A., Álvarez, L., Núñez, J.C., González, L. y Vázquez, A. (2010). Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 147-158.
- Sánchez López, C. (2006). Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades. Universidad de Murcia.
- Schonert-Reichl, K. A. (2015). El desarrollo de las cualidades humanas positivas. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero y R. Cabello (Coords.), *De la neurona a la felicidad* (pp.199-217). Santander: Fundación Botín.
- Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17(2), 110-116.
- Tourón, J. (2016). *A vueltas con la alta capacidad: ¡Los viejos mitos nunca mueren!* [Página web]. Recuperado el 02-06-2019 de <https://bit.ly/2W6YwVK>
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58.

8 ANEXOS

ANEXO 1

En el presente anexo se muestra una imagen en la que aparecen representadas las tres variables que Renzulli consideraba que debía tenerse en cuenta para definir el concepto de superdotación.



Figura 1: modelo de Enriquecimiento triádico de Renzulli (1994).

ANEXO 2

En este anexo se señala la temporalización de las actividades que componen la propuesta de intervención. Dicha temporalización puede estar sujeta a modificaciones en función de los acontecimientos que surjan en el aula en la que se llevará a cabo.

ABRIL/ MAYO DE 2019						
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
	Día 30	Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5
--	Actividad 1 "Percepción y expresión emocional"	Festivo	Actividad 2 "Regulación emocional"	--	No lectivo	No lectivo
Día 6	Día 7	Día 8	Día 9	Día 10	Día 11	Día 12
--	Actividad 3 "Empatía"	--	Actividad 4 "Habilidades sociales"	--	No lectivo	No lectivo

Tabla 1: temporalización de la propuesta de intervención.

ANEXO 3

En el presente anexo se muestra de manera detallada la explicación de la actividad en la que se trabaja la variable de “percepción y expresión emocional”.

ACTIVIDAD 1: “Percepción y expresión emocional”
TEMPORALIZACIÓN: día 30 de abril de 2019
DURACIÓN: 60 minutos aproximadamente
OBJETIVOS <ul style="list-style-type: none">• Aprender a identificar y reconocer las emociones propias y ajenas, así como las sensaciones fisiológicas que estas ocasionan.• Aprender a expresar de manera adecuada las emociones, así como las necesidades derivadas de las mismas.
RECURSOS <ul style="list-style-type: none">• <u>Recursos materiales</u><ul style="list-style-type: none">-Cuento titulado <i>Érase una vez un niño come palabras</i>.-Tarjetas con imágenes en las que se representan las emociones del cuento y sus nombres.-Folios en blanco.-Pinturas de colores, lápices y gomas.• <u>Recursos espaciales</u><ul style="list-style-type: none">Aula ordinaria en la que está habitualmente el grupo/clase.• <u>Recursos humanos</u><ul style="list-style-type: none">Un maestro. No se requiere de un docente de apoyo o especialista.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD Y ACTUACIÓN DEL PROFESOR <p>Esta actividad comenzará con la lectura del cuento <i>Érase una vez un niño</i></p>

comepalabras. Para ello, el docente pedirá a todo el alumnado del aula que se siente en disposición de asamblea. Tras la lectura del cuento, el docente recordará con los niños las diferentes emociones que se nombran en la historia (alegría, tristeza, amor, rabia y miedo) y les preguntará sobre cómo manifiestan ellos cada una de estas emociones, formulándoles, por ejemplo, las siguientes preguntas: “¿Qué te pasa cuando estás alegre?” “¿y cuando estás triste?”. Una vez se haya dialogado sobre este aspecto, el maestro conversará con los alumnos sobre la importancia de expresar las emociones, insistiendo en la idea de que no existen emociones positivas y negativas sino que estas cumplen una determinada función dependiendo de cada situación; haciendo énfasis, por tanto, en la idea de que todas forman parte de nosotros (idea que se recoge en el cuento).

Una vez finalizado el diálogo sobre el cuento, se propondrá a los alumnos la realización de un juego de expresión corporal a partir del cual, de uno en uno, los alumnos vayan saliendo al centro de la asamblea a representar a sus compañeros la emoción que le determine la tarjeta que escojan (las tarjetas que se utilizarán con los alumnos se encuentran situadas a continuación de esta explicación y en ellas aparece reflejada una imagen que expresa una de las emociones que aparecen en el cuento así como el nombre de la misma, escrito en letra mayúscula). Una vez estos hayan adivinado la emoción que se está intentando expresar, el docente les preguntará sobre los momentos en los que ellos sienten la emoción que su compañero ha representado.

Esta actividad finalizará con la realización de un dibujo en el que cada uno de los alumnos refleje, por medio del lenguaje plástico, la emoción que está sintiendo ese día en particular, explicándoselo, posteriormente, al resto de sus compañeros. Así mismo, también se deberá escribir, junto al dibujo, el nombre de la emoción que se ha reflejado en el mismo.

Tabla 2: Explicación de la actividad correspondiente con la variable “Percepción y expresión emocional”.



Figura 2: Tarjetas que escogerán los alumnos durante el juego de expresión corporal (elaboración propia).

ANEXO 4

En el presente anexo se muestra de manera detallada la explicación de la actividad en la que se trabaja la variable de “regulación emocional”.

ACTIVIDAD 2: “Regulación emocional”	
TEMPORALIZACIÓN: día 2 de mayo de 2019	
DURACIÓN: 30 minutos aproximadamente	
<p style="text-align: center;">OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer diferentes estrategias que faciliten la gestión de las emociones, en especial la relacionada con la frustración. • Aprender a regular las diferentes emociones, en especial la frustración, en función de la utilidad que estas tengan ante una situación determinada. • Aprender a potenciar las emociones positivas y moderar las negativas. 	
<p style="text-align: center;">RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Recursos materiales</u> <p>-Cuento titulado <i>¡Qué rabia de juego!</i></p>	

-Tarjetas con imágenes de acciones que pueden servirnos o no como estrategias para paliar el sentimiento de frustración. Se utilizarán 20 tarjetas en total, 5 pares que muestren estrategias que pueden utilizarse y otros 5 pares que muestren aquellas acciones que no deben realizarse. Estas pueden encontrarse a continuación de la explicación de la actividad.

-Mural de cartulina blanca (puede observarse a continuación de la explicación de la actividad).

- Recursos espaciales

Aula ordinaria en la que está habitualmente el grupo/clase.

- Recursos humanos

Un maestro. No se requiere de un docente de apoyo o especialista.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD Y ACTUACIÓN DEL PROFESOR

Esta actividad comenzará con la lectura del cuento *¡Qué rabia de juego!* Para ello, el maestro pedirá al alumnado que se sienta en disposición de asamblea. Una vez finalizada la lectura, se procederá a comentar los aspectos que suceden en el cuento, introduciendo el concepto de frustración. De este modo, se preguntará a los alumnos sobre lo que creen que le ocurre a la protagonista del cuento (la cual se enfada continuamente por perder en los juegos ante su amigo) para, una vez conocido, preguntarles sobre si a ellos también les ocurre que se enfadan ante situaciones en las que las cosas no les sale como esperan y, también, sobre cómo actúan en esos casos (si llora, si gritan, etc.). Así mismo, también se preguntará a los alumnos sobre el tipo de estrategias que aparecen en el cuento y que utiliza la protagonista para calmarse ante ese tipo de situaciones o, incluso, para prevenir actuar de manera inadecuada durante las mismas (el amigo de la protagonista dice la frase “Enfado a la vista” e inmediatamente esta debe retirarse de la situación que le está causando ese sentimiento de frustración). Una vez conocidas las estrategias, se preguntará a los alumnos sobre si ellos utilizan o, en su defecto, conocen algún tipo de estrategia que puede servirles ante situaciones en las que aparece este sentimiento.

Una vez se haya entablado este diálogo con los alumnos, el docente les propondrá realizar, en pequeños grupos, un juego que se asemeja al tradicional *Memory*, juego en cuyas tarjetas aparecerán representadas estrategias que pueden utilizarse para paliar ese sentimiento de frustración, así como acciones que no deben realizarse durante el momento en el que se está sintiendo el mismo. En el momento en el que un alumno obtenga una pareja de cartas iguales, observará la imagen y leerá la frase que contiene y decidirá si es o no una buena estrategia para ser utilizada en el momento que siente frustración. Cuando lo decida, pegará esas tarjetas en un mural (el cual estará dividido en dos columnas en función del tipo de estrategia que se obtenga). Dicho mural se colgará en el aula para tener dichas acciones presentes en cualquier momento. Una vez se hayan obtenido todas las parejas y estas hayan sido pegadas en la columna correspondiente del mural, se recapitulará con los alumnos sobre aquellas que pueden servirnos para gestionar ese sentimiento de frustración y aquellas que no.

La actividad finalizará proponiendo a los alumnos, sentados todos juntos en disposición de asamblea, un role- playing; dinámica en la cual se presentará a los niños dos casos en los que deberán decidir el tipo de estrategia (abordada durante la sesión o no) que utilizarían ellos en función de la situación que se les comenta en el caso. Las dos situaciones que se les plantearán son las siguientes:

1. “Estás en el rincón de construcciones y te falta la pieza que tiene tu compañero para acabar el castillo, pero este no te la quiere prestar y tú te enfadas mucho y le vas a gritar, ¿qué harías para evitarlo?”.
2. “Llevas mucho rato intentando resolver un puzle pero no acabas de conseguirlo, te enfadas mucho y quieres tirar las piezas, ¿qué harías para evitar que suceda eso?”.

Tabla 3: explicación de la actividad correspondiente con la variable “regulación emocional”.

A continuación, se muestran dos imágenes referentes, por un lado, a algunas de las tarjetas que se utilizarán durante el juego del *Memory* y, por otro, al mural en el que los alumnos pegarán las mismas en función de si han obtenido una estrategia positiva o negativa que pueda ser utilizada o no para calmarse en los momentos en los que sientan frustración.

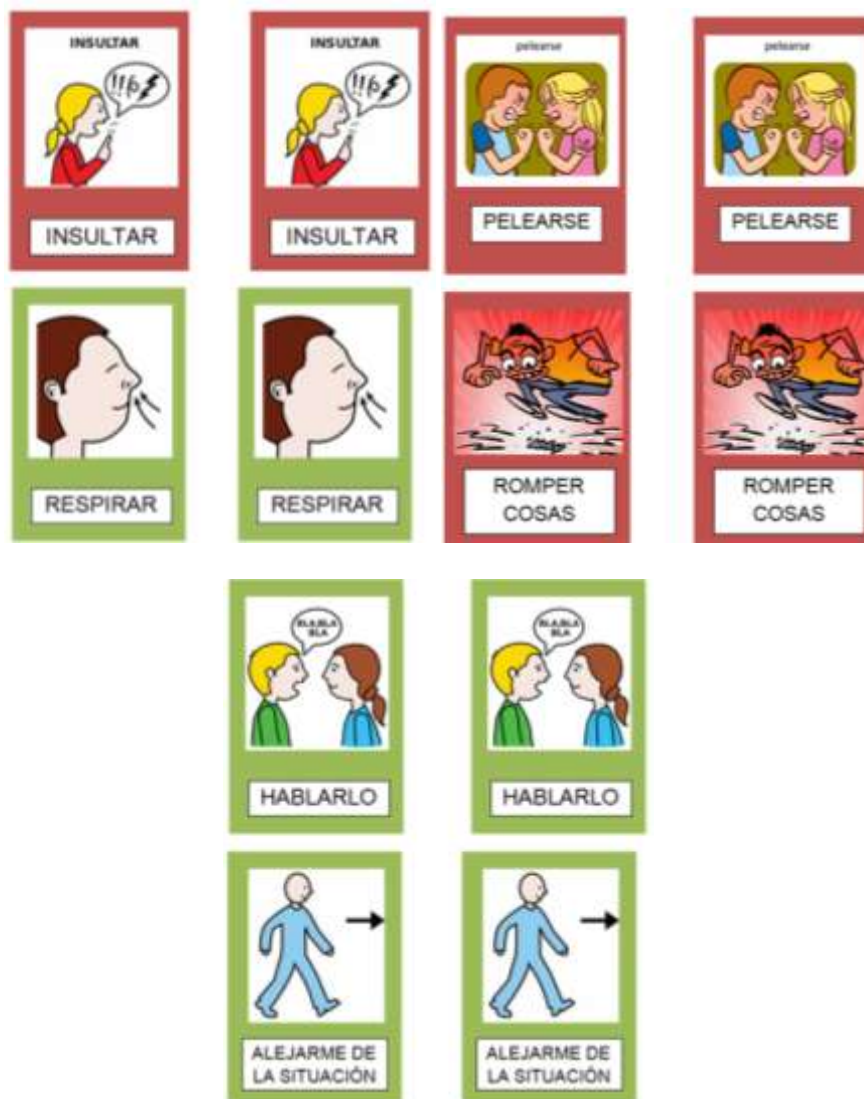


Figura 3: imagen en la que se muestran algunas de las tarjetas del *Memory* (elaboración propia).



Figura 4: imagen en la que se representa el mural en el que los alumnos pegarán las tarjetas correspondientes a cada una de las estrategias abordadas durante el juego del *Memory* (elaboración propia).

ANEXO 5

En el presente anexo se muestra de manera detallada la explicación de la actividad en la que se trabaja la variable de “empatía”.

ACTIVIDAD 3: “Empatía”	
TEMPORALIZACIÓN: día 7 de mayo de 2019	
DURACIÓN: 45 minutos aproximadamente	
<p style="text-align: center;">OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a comprender las diferentes situaciones emocionales experimentadas por los demás. 	
<p style="text-align: center;">RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Recursos materiales</u> <ul style="list-style-type: none"> -Cuento titulado <i>La mamá de Tesla no quiere</i>. -Ficha que se muestra a continuación de esta tabla. -Material fungible (pinturas, lápices y gomas). -5 Imágenes en las que aparecen personas expresando emociones como la alegría, la tristeza, el miedo, el enfado o la sorpresa. 	

- Recursos espaciales

Aula ordinaria en la que está habitualmente el grupo/clase.

- Recursos humanos

Un maestro. No se requiere de un docente de apoyo o especialista.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD Y ACTUACIÓN DEL PROFESOR

Esta actividad empezará con la lectura del cuento titulado *La mamá de Tesla no quiere*. Para ello, el docente pedirá a los alumnos que se sienten en disposición de asamblea. Una vez finalizada la lectura, se procederá a comentar los aspectos que suceden en la historia exponiéndoles la siguiente pregunta: “¿Por qué creéis que Tesla se comporta como si fuera su madre y la madre como si fuera Tesla?”. A partir de esta pregunta y de las respuestas que vayan otorgando los alumnos se introducirá el concepto de empatía, llegando a la conclusión de que estos dos personajes se intercambian los papeles para entenderse mejor el uno al otro, experimentando y comprendiendo en primera persona lo que suele sentir habitualmente el otro ante una misma situación.

Una vez finalizado el diálogo con los alumnos, el docente les propondrá la realización de una dinámica en la que, teniendo cada alumno un folio en el que aparece representado un niño sin ropa, sin expresar ninguna emoción y situado en un paisaje helado, estos tendrán que dibujar tanto la emoción que creen que puede sentir ese personaje por encontrarse solo en ese lugar así como todos aquellos objetos o personas que creen que necesitará. Una vez lo hayan dibujado, el docente les preguntará, por turnos, sobre lo que han dibujado y también sobre su porqué.

La actividad finalizará con la proyección de cinco imágenes en las que se reflejen cinco personas mostrando una emoción diferente (alegría, tristeza, enfado, miedo y sorpresa), de tal manera que los alumnos tengan que expresar la emoción que creen que puede estar sintiendo esa persona, el motivo que pudo desencadenarla así como exponer posibles soluciones para,

en el caso de que consideren oportuno, ayudarla a cambiar de estado emocional.

Tabla 4: explicación de la actividad correspondiente con la variable “empatía”.

A continuación, se muestra la ficha que se utilizará durante la primera dinámica de la actividad.



Figura 5: Ficha que se utilizará durante la primera dinámica de la actividad relacionada con la variable “empatía” (elaboración propia).

ANEXO 6

En el presente anexo se muestra de manera detallada la explicación de la actividad en la que se trabaja la variable de “habilidades sociales”.

ACTIVIDAD 4: “habilidades sociales”
TEMPORALIZACIÓN: día 9 de mayo de 2019
DURACIÓN: 30 minutos aproximadamente
OBJETIVOS <ul style="list-style-type: none">• Aprender estrategias que nos permitan crear vínculos positivos con los demás.

- Aprender a trabajar de manera cooperativa con el resto de compañeros.

RECURSOS

- Recursos materiales

-Cuento titulado *¿A qué sabe la luna?*.

-Ovillo de lana.

-Puzle de 36 piezas.

- Recursos espaciales

Aula ordinaria en la que está habitualmente el grupo/clase.

- Recursos humanos

Un maestro. No se requiere de un docente de apoyo o especialista.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD Y ACTUACIÓN DEL PROFESOR

Esta actividad comenzará con la lectura del cuento titulado *¿A qué sabe la luna?* Para ello, y al igual que ocurre en las anteriores actividades, el docente pedirá a los alumnos que se sienten en disposición de asamblea. Una vez leído, el docente iniciará con los niños un diálogo en el que se tenga como tema central aquellos aspectos que acontecen en la historia. Para ello, les propondrá las siguientes preguntas: “¿Qué nos cuenta la historia?”, “¿Cada animal, actuando en solitario, pudo alcanzar la luna?”, “¿Qué tuvieron que hacer para alcanzarla?”, “¿Cuál creéis que es la moraleja que nos transmite el cuento?”. A partir de este diálogo establecido entre los alumnos y el docente, este introducirá el concepto de cooperación, de tal forma que los niños comprendan que este término hace referencia a trabajar de manera conjunta para perseguir un fin común, un fin que o bien no puede ser logrado de manera individual o, si se hiciera, resultaría más costoso de alcanzar por la acción de una única persona.

Una vez finalizado este diálogo, el maestro propondrá a los alumnos dos dinámicas. La primera de ellas consiste en que los alumnos se pasen los unos

a los otros un ovillo de lana diciendo una cualidad del compañero al que se lo lanzan. En el momento en el que lanzan el mismo deberán quedarse con el extremo de la lana, de manera que, cuando finalice la dinámica, se haya formado una tela de araña que una a todos los compañeros por las cualidades positivas que se hayan mencionado. A partir de este hecho, se reflexionará con los alumnos sobre la idea de que, siendo todos ellos diferentes, todos tienen cualidades positivas, y son esas cualidades positivas las que nos deben mantener unidos (tal y como queda reflejado por la tela de araña que se ha formado).

Esta actividad finalizará con la dinámica en la que, entre todos los alumnos del aula, se resuelva un puzle. Para ello, se dividirá los niños en tres grupos, de tal forma que a cada uno de ellos se le otorgue un número igual de piezas de ese puzle (por ejemplo 12). Cada grupo deberá encajar sus piezas y, en el momento en el que las hayan montado, deberán juntarlas con las del resto de equipos, descubriendo el mensaje que recoge dicho puzle (en él aparece reflejada la frase “Todos juntos llegamos más lejos”). De esta forma, el puzle habrá sido montado por todos los miembros del aula. Tras finalizar esta dinámica el docente reflexionará junto con los alumnos sobre la idea de que, a pesar de que el puzle se hubiera podido montar de manera individual, seguramente haya resultado más fácil elaborarlo todos juntos, aportando cada compañero la ayuda necesaria para conseguir ese objetivo común.

Tabla 5: explicación de la actividad correspondiente con la variable “habilidades sociales”.

A continuación se muestra el puzle que debían resolver los alumnos durante una de las dinámicas en las que se abordaba la variable de “habilidades sociales”.

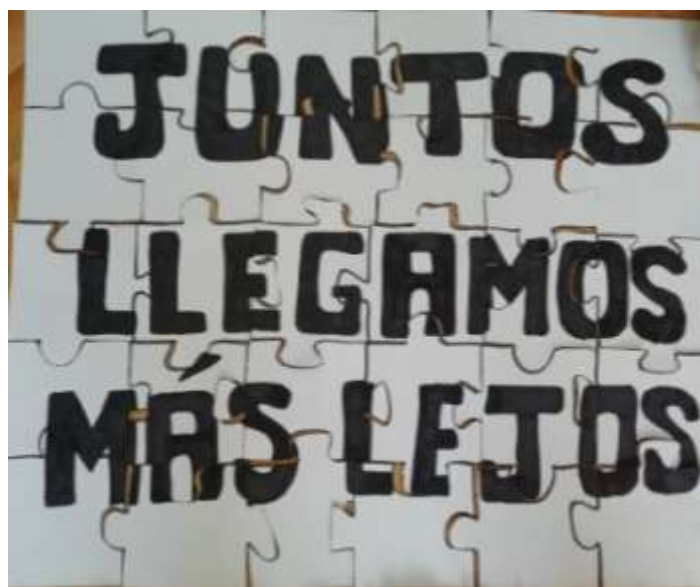


Figura 6: Puzzle que debían resolver los alumnos durante la dinámica correspondiente al trabajo cooperativo (elaboración propia).

ANEXO 7

En el presente anexo se muestra la rúbrica que utilizará el docente en el momento de evaluación inicial y final con el fin de determinar si se ha producido un progreso en los alumnos tras la puesta en práctica de la propuesta de intervención.

Conductas a observar en los alumnos	Siempre	Habitualmente	Rara vez	Nunca
1. Es capaz de identificar sus emociones.				
2. Es capaz de identificar las emociones experimentadas por sus compañeros.				
3. Es capaz de controlar y gestionar sus emociones, en especial la relacionada con la frustración.				
4. Conoce estrategias que le				

permitan cambiar de un estado emocional negativo a uno positivo.				
5. Es capaz de comprender las emociones experimentadas por sus compañeros.				
6. Es capaz de trabajar cooperativamente con el resto de sus compañeros para conseguir un fin común.				
Observaciones:				

Tabla 6: rúbrica que utilizará el docente durante el momento de evaluación inicial y final.

ANEXO 8

En el presente anexo se muestran las rúbricas que utilizará el docente para valorar la consecución de los objetivos establecidos para las variables abordadas en cada una de las actividades propuestas (percepción y expresión emocional; regulación emocional, empatía y habilidades sociales).

Conductas a observar en los alumnos con respecto a la variable “Percepción y expresión emocional”.	Siempre	Habitualmente	Rara vez	Nunca
1. Identifica y reconoce las emociones propias.				
2. Identifica y reconoce las emociones ajenas.				

3. Identifica y reconoce las sensaciones fisiológicas (como los gestos) característicos de las emociones.				
4. Es capaz de expresar lo que siente y necesita en cualquier situación.				
Observaciones:				

Tabla 7: rúbrica para evaluar la actividad correspondiente a la variable “Percepción y expresión emocional”.

Conductas a observar en los alumnos con respecto a la variable “Regulación emocional”.	Siempre	Habitualmente	Rara vez	Nunca
1. Es capaz de gestionar y controlar sus emociones (especialmente la frustración) en diferentes contextos.				
2. Conoce alguna estrategia que puede utilizar para gestionar el sentimiento de frustración.				
3. Conoce alguna estrategia que le permita potenciar, en una determinada situación, sus emociones positivas y moderar las negativas.				

Observaciones:

Tabla 8: rúbrica para evaluar la actividad correspondiente a la variable “Regulación emocional”.

Conductas a observar en los alumnos con respecto a la variable “Empatía”.	Siempre	Habitualmente	Rara vez	Nunca
1. Es capaz de reconocer las emociones experimentadas por los demás.				
2. Es capaz de comprender las emociones experimentadas por los demás.				
3. Es capaz de posicionarse en el lugar del compañero ante una determinada situación que este está viviendo.				
Observaciones:				

Tabla 9: rúbrica para evaluar la actividad correspondiente a la variable “Empatía”.

Conductas a observar en los alumnos con respecto a la variable “Habilidades sociales”.	Siempre	Habitualmente	Rara vez	Nunca
1. Le gusta interactuar con otros compañeros.				

2. Es capaz de jugar con sus compañeros respetando sus ideas y opiniones.				
3. Es capaz de trabajar de manera conjunta con sus compañeros para alcanzar un fin común.				
4. Reconoce y entiende las maneras que puede utilizar para comunicarse con los demás.				
Observaciones:				

Tabla 10: rúbrica para evaluar la actividad correspondiente a la variable “Habilidades sociales”.

ANEXO 9

En el presente anexo se muestra la rúbrica que utilizará el docente para valorar el grado de ajuste de la propuesta de intervención al grupo/clase al que va destinada.

Criterios de evaluación para valorar la propuesta de intervención.	Siempre	Habitualmente	Rara vez	Nunca
1. Las actividades diseñadas permiten alcanzar los objetivos propuestos.				
2. Los objetivos y actividades han sido adecuados para el grupo/clase, en especial para el alumno de alta				

capacidad.				
3. La temporalización propuesta ha sido la adecuada, pudiéndose llevar a cabo todas las actividades.				
4. El tiempo dedicado a cada actividad ha sido el adecuado.				
5. Los criterios e instrumentos de recogida de información han sido adecuados para llevar a cabo la evaluación.				
6. La propuesta ha despertado el interés y el gusto de los alumnos, en especial del alumno con alta capacidad.				
Observaciones:				

Tabla 11: rúbrica para evaluar la propuesta de intervención.

ANEXO 10

En el presente anexo se detallará la dinámica que se propondrá realizar al alumnado tras finalizar cada una de las actividades propuestas. Con ella se pretende observar el grado de satisfacción que tienen los alumnos con respecto a cada una de ellas.

La dinámica consiste en disponer cuatro sillas en el centro de la asamblea, cada una de las cuales representa a un grado de satisfacción diferente (Mucho, bastante, poco y nada). Una vez los alumnos sepan el grado de satisfacción

que representa cada silla se les pedirá, por grupos, que se sienten en aquella que corresponde al grado de satisfacción que tienen con respecto a la actividad que acaban de realizar. De esta manera, el docente puede observar, de manera visual, el grado de satisfacción que impera entre los alumnos, especialmente el del niño de alta capacidad.